



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Curso de Letras – Inglês

**“NÃO ESTOU SENDO FORMADA PARA ISSO”:  
Surdez na escola regular sob a voz do professor de língua inglesa em  
formação**

**Lucas Carlos de Souza Peixoto**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Lynn Reichmann

**João Pessoa  
2015**

Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Curso de Letras – Inglês

**Lucas Carlos de Souza Peixoto**

**“NÃO ESTOU SENDO FORMADA PARA ISSO”:  
Surdez na escola regular sob a voz do professor de língua inglesa em  
formação**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da  
Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do  
grau de Licenciado em Letras – Inglês.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Lynn Reichmann

**João Pessoa  
2015**

P379n Peixoto, Lucas Carlos de Souza.

Não estou sendo formada para isso: surdez na escola regular sob a voz do professor de língua inglesa em formação / Lucas Carlos de Souza Peixoto.- João Pessoa, 2015.

78f.

Orientadora: Carla Lynn Reichmann

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso  
(Licenciatura) - UFPB/CCHLA

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva.  
3. Alunos surdos - professores iniciantes - língua inglesa.

**Lucas Carlos de Souza Peixoto**

**"NÃO ESTOU SENDO FORMADA PARA ISSO":  
Surdez na escola regular sob a voz do professor de língua inglesa em  
formação**

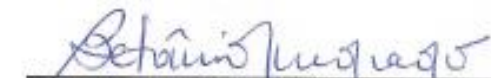
Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para  
obtenção do grau de Licenciado em Letras no Curso de Letras- Inglês, da  
Universidade Federal da Paraíba.

Data de aprovação:

Banca Examinadora:



Profª Drª Carla Lynn Reichmann  
Orientadora  
UFPB



Profª Drª Betânia Passos Medrado  
Examinadora  
UFPB



Profª Ms. Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista  
Examinadora  
UFPB

*Certain periods in history suddenly lift humanity to an observation point where a clear light falls upon a world previously dark.*

**Anne Sullivan Marcy**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, e a Cristo, cujos ensinamentos nos provêm a certeza de que estamos todos nesta terra para nos caminhando para nosso melhoramento, cada um a seu ritmo.

Agradeço aos meus pais, Márcia Carlos de Souza e Luiz Carlos Peixoto que acima de tudo proporcionaram às minhas irmãs e a mim acesso a educação de qualidade, e ensinaram-nos desde cedo que “a semeadura é livre, mas a colheita obrigatória”.

Sou grato à minha tia e madrinha, Mércia Carlos de Souza que sempre me estimulou o apreço pelas artes, sobretudo a literatura, apresentando-me aos poemas infantis de Cecília Meirelles e Manoel Bandeira bem como a tantas outras obras, além de sempre me dar a liberdade para me expressar sem medo de ser julgado. Além de, com boa vontade, fazer a revisão do texto.

Agradeço à minha avó que me permite viver sob seu teto, concedendo-me certa tranquilidade para persistir na graduação, e fazer meus estudos sem interromper os momentos de imersão nos livros.

Sou grato aos professores do curso de Letras, que se doam ao exercício ético e idôneo do magistério, sempre incentivando-nos a persistir na busca pelo saber e pela formação profissional, através da tríade ensino, pesquisa e extensão. Em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angélica Araújo de Melo Maia, que me incentivou e demonstrou acreditar no meu potencial.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado que vem trabalhando com educação inclusiva há alguns anos, com enfoque no ensino de cegos e que prontamente aceitou participar de nossa banca, cedendo-nos um pouco de seu tempo e de seu conhecimento na área de linguística, ciências do trabalho e ensino inclusivo de língua inglesa e cujos trabalhos nos serviram de modelo fonte de pesquisa.

Agradecemos à Prof.<sup>a</sup> Ms. Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista que foi nossa professora na disciplina de LIBRAS e, portanto, a responsável por me apresentar ao universo da surdez, de onde surgiram as inquietações que deram início a este trabalho, além de ter sido a bibliografia por ela utilizada em sala de aula um grande norte para nossa pesquisa. Além disso, gentilmente aceitou participar de nossa banca, de quem esperamos ainda mais contribuições especializadas sobre a inclusão de surdos.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho que sempre me proporcionam momentos de descontração e alegria, e acima de tudo, respeitam os dias de reclusão e introspecção dedicados aos estudos.

Agradecemos aos colegas de curso, professores em formação, que dispuseram-se a participar da pesquisa respondendo aos questionários, sem os quais nosso estudo com enfoque dado não seria possível.

Por fim, e mais especialmente, agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Lynn Reichmann, que abraçou comigo este trabalho movida pela inspiradora curiosidade de pesquisadora que sempre busca o novo. Ouviu com respeito cada uma de minhas ideias e propostas, fez correções delicadas e pontuais além de indicar caminhos possíveis e bibliografia a ser estudada permitindo que eu encontrasse os caminhos da pesquisa e meu caminho enquanto pesquisador.

## RESUMO

O sistema educacional público nacional foi recentemente modificado com a inserção na legislação de princípios que defendem a educação inclusiva. Chamou-nos a atenção especialmente a situação dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, cuja inclusão colide com a barreira da língua causada pelo desconhecimento da LIBRAS pela sociedade ouvinte. Para a comunidade surda, a língua de sinais é elemento essencial à constituição de sua identidade, ademais é completamente independente da língua portuguesa, e o meio adequado para que se tenha acesso ao conhecimento. Questionamo-nos de que maneiras interações dos alunos surdos em sala de aula são retratadas por professores iniciantes de língua inglesa, como o trabalho do professor de língua inglesa é representado/compreendido pelos professores iniciantes e de que modo o professor iniciante realaciona a sua formação à prática inclusiva. Através de questionários aplicados a seis graduandos de Letras- inglês inseridos no PIBID e/ou que cumprem os estágios obrigatórios, buscamos compreender como os professores em formação percebem essa realidade e (re)formulam o fazer pedagógico do professor inclusivo de alunos surdos, partindo da noção de gênero profissional ( CLOT e FAÏTA, 2000 apud SOUZA-e-SILVA, 2005). A análise qualitativa dos dados demonstra que o trabalho do professor inclusivo ainda está em desenvolvimento e o professor em formação pode ocupar lugar central na construção desse novo saber.

Palavras-chave: educação inclusiva – surdez – gênero profissional – Letras Inglês – formação inicial



## **ABSTRACT**

The Brazilian public education system was recently modified with legislation principles which advocate inclusive education. Our attention was drawn especially to the situation of deaf students or with hearing impairment, the inclusion of whom collides with a language barrier, due to the lack of understanding of the Brazilian Sign Language – LIBRAS by the hearing society. For the deaf community, sign language is essential to the creation of identity; in addition, it is completely independent of the Portuguese language, and the appropriate means in order to have access to knowledge. We wonder in what ways interactions of deaf students in the classroom are portrayed by English language beginning teachers, how English language teachers are represented / understood by beginning teachers and how the novice teacher connects their graduation knowledge to inclusive practice. Through questionnaires given to six undergraduate students of English involved with PIBID and/or performing the obligatory internship, I seek to understand how teachers-to-be perceive this reality and formulate the pedagogical know-how of inclusive teaching for deaf students, based on the notion of professional genre (CLOT and FAÏTA, 2000 apud SOUZA-E-Silva, 2005). The qualitative analysis of the data shows that inclusive teacher's work is still in development, and that student-teachers may play a central role in the construction of this new knowledge.

Keywords: inclusive education – deaf students – professional genre – Letters/English – teacher education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I – SURDEZ, IDENTIDADE E INCLUSÃO .....	13
1.1 Breve histórico das línguas de sinais .....	13
1.2 Formação da identidade surda .....	17
1.3 Surdez no Brasil e educação .....	20
CAPÍTULO II – CONSTRUINDO A PESQUISA.....	25
2.1 A natureza e o contexto da pesquisa.....	25
2.2 Participantes.....	27
2.3 Procedimentos de coleta de dados .....	30
2.4 Procedimentos da análise dos dados.....	32
CAPÍTULO III – A VISÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: SURDEZ, FORMAÇÃO E VIVÊNCIA ESCOLAR .....	34
3.1 As interações do surdo na escola.....	35
3.2 A representação do trabalho do Professor de Língua Estrangeira ..	38
3.3 Formação – o que oferece e o que pode oferecer .....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICES .....	54
Apêndice A.....	55
Apêndice B.....	60
Apêndice C.....	61
Apêndice D.....	64
Apêndice E .....	67
Apêndice F .....	70
Apêndice G.....	73
Apêndice H.....	76

## INTRODUÇÃO

Ao cursar a disciplina de LIBRAS, recém incluída na UFPB como obrigatória no currículo da Licenciaturas em Letras, fomos apresentados pela primeira vez ao conceito de inclusão. Contudo, a partir de nossa experiência lecionando Inglês primeiro como contratado do Estado, depois em curso livre, a ideia de colocar na mesma sala de aula alunos surdos e alunos ouvintes com o intuito de juntos aprenderem inglês me causou algumas inquietações.

Primeiro, a respeito dos objetivos de ensino para alunos surdos e alunos ouvintes, que nos parecem bastante distintos. Sabendo que a escolha de um método de ensino adotado em classe e, portanto, as técnicas utilizadas seriam organizadas em torno desse objetivo, como seria possível a inclusão efetiva, se alunos ouvintes podem e devem trabalhar com as quatro habilidades da língua, ao passo que os surdos só poderiam trabalhar com leitura e escrita?

Depois, quando compreendemos que a LIBRAS se tratava de uma língua complexa e independente do Português e que é na verdade a língua natural dos surdos, sendo esta segunda para eles uma segunda língua e o Inglês uma língua estrangeira, nos pareceu ainda mais intrigante a ideia de inclusão, posto que as aulas ocorreriam com a presença de um intérprete que, sem conhecimento da língua inglesa, deveria traduzir o explicado pelo professor de Inglês para a LIBRAS. Como o professor de Inglês poderia assegurar que a informação não se perderia nesse caminho tão longo?

E por fim, nos indagamos acerca da interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes. Como ocorreria, se os primeiros por muitas vezes mal tinham sido apresentados à sua língua, e se já a dominavam, os segundos não saberiam utilizá-la? Tinham os surdos que ser treinados na oralização e leitura labial?

Por estar atuando como professor de Inglês como língua estrangeira há algum tempo e nunca antes ter me deparado com tais questionamentos, nem mesmo na universidade, cursando Letras, comecei a me indagar como os demais alunos do curso, também professores em formação, percebiam o mesmo fenômeno. A partir desses questionamentos surgiram nossas perguntas de pesquisa a seguir, que objetivamos responder com este trabalho:

1. De que maneiras interações dos alunos surdos em sala de aula são retratadas por professores iniciantes de língua inglesa?
2. Como o trabalho do professor de língua inglesa é representado/compreendido pelos professores iniciantes?
3. De que modo o professor iniciante relaciona a sua formação à prática inclusiva?

Partindo da noção de gênero da atividade (CLOT & FAÏTA, 2000 apud SOUZA-E-SILVA, p. 97), como um conjunto de prescrições determinadas pela história coletiva e pelo fazer individual subjetivo em torno das quais o agir profissional vai sendo estruturado, determinamos que nosso objetivo de trabalho seria investigar como a inclusão de alunos surdos nas aulas de Língua Inglesa é percebida pelos professores em formação (professor iniciante) da licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFPB a partir de sua vivência na escola, através das disciplinas de estágio e do PIBID.

Nosso objetivo geral se divide em três objetivos específicos, quais sejam:

1. Perceber as interações de que tomam parte os alunos surdos em sala de aula a partir do narrado pelos professores iniciantes.
2. Compreender que representação o professor iniciante faz do trabalho do professor experiente, do ponto de vista da inclusão.
3. Averiguar de que modo a formação contribui para construir (recriar) o trabalho do professor englobando os fazeres de inclusão de alunos surdos.

Já sabemos que a academia vem há algum tempo trabalhando em busca de formar novos professores com habilidades crítico-reflexivas para atuar profissionalmente. Sabemos que as línguas estrangeiras nas comunidades escolares são tratadas muitas vezes como disciplinas menos importantes. Como professores que já enfrentam dificuldades de incluir alunos regulares poderão agora incluir alunos surdos sem conhecer sua língua, portanto não conseguindo estabelecer uma comunicação mínima com esses alunos? De que forma pode-se ensinar a língua estrangeira a alunos que já têm o português como segunda língua, junto dos demais alunos?

Com o intuito de responder a tais questionamentos, dividimos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro, faremos um breve histórico

sobre as línguas de sinais e de como o surdo é visto pela sociedade. Em seguida, faremos um paralelo entre a língua de sinais e a construção da identidade do surdo e, por fim, apresentaremos o conceito de inclusão e como a legislação determina que ela ocorra nas escolas regulares.

No segundo capítulo traçaremos o percurso metodológico em que a pesquisa foi desenvolvida e no terceiro faremos a análise dos dados coletados a partir das respostas dos professores em formação a um questionário (anexo I), principalmente sob a perspectiva de gênero de atividade ou gênero profissional (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 97)

## **CAPÍTULO I – SURDEZ, IDENTIDADE E INCLUSÃO**

Neste capítulo, organizado em três subseções, faremos um panorama sobre a surdez, primeiro situando historicamente a relação entre os surdos e a sociedade. Em seguida, falaremos sobre a construção da identidade dos indivíduos surdos, finalizando com aspectos educacionais, apresentando como a legislação vem se posicionando acerca da surdez e da inclusão de surdos.

### **1.1 Breve histórico das línguas de sinais**

Buscando melhor compreender os processos pelos quais os surdos passam nos dias atuais em que a sociedade, a legislação e a academia se voltam para eles com o intuito de encontrar a melhor maneira de ajudá-los a estabelecer seu lugar na sociedade, faz-se necessário construir um breve histórico de como a visão da surdez vem se desenvolvendo na sociedade.

Desde a Idade Antiga até o séc. XV, quando o médico Girolamo Cardano primeiro começou a considerar os surdos dotados de razão, a percepção dos surdos pela sociedade oscilou de figuras míticas ligadas aos Deuses (Egito) a párias sociais, havendo inclusive execuções e expulsões do convívio social em algumas culturas.

A ausência de uma linguagem oral que lhes possibilitasse a comunicação os impedia de serem compreendidos e aceitos pela sociedade; mais que isso, tornava-se um empecilho para seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Gesser,

“[...] não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais” (2014, p. 76).

A partir de Cardano, vários educadores empenharam-se na educação de surdos, embora muitos deles defendessem a sua oralização, ou

seja, o ensino da língua oral. Contudo, havia aqueles que buscaram desenvolver a língua de sinais dos surdos:

[...] trouxeram os sinais como meio de comunicação. Os sinais representavam os sons da fala de uma forma visível através do que se chamou alfabeto digital, usado/para ensinar a ler, associado à leitura dos lábios e à manipulação dos órgãos **fonoarticulatórios** e pelo ensino de diferentes posições para a emissão do som (CAVALCANTI, 2011.p. 22).

O grande responsável pelo desenvolvimento das línguas de sinais foi o francês Charles Michel L'Epée (1712 – 1789), que a partir da observação de duas irmãs gêmeas surdas conversando através de sinais, concluiu que a aquela era a língua natural dos surdos, e foi mais longe ao defender que sua educação deveria ocorrer por meio desta língua. Foi ele quem construiu uma combinação da língua de sinais já usada pelos surdos com a gramática francesa sinalizada, a que chamou de 'Sinais Metódicos' (ALMEIDA e MAIA FILHO, 2011, p. 33).

Apesar dos avanços propiciados por L'Epée, muitos pesquisadores, fundamentando-se numa visão clínica da surdez, em que consideravam esta como uma doença que precisava ser curada, permaneceram buscando meios de fazer dos surdos pessoas 'normais'. Foi então ganhando força a corrente oralista, culminando em 1880, no Congresso de Milão, em que representantes da França, Itália, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia determinaram que a língua de sinais deveria ser substituída pela língua oral nacional. Foi determinado então que a educação de surdos tinha que ser ministrada por professores ouvintes, sem a ajuda ou mesmo presença de educadores surdos, causando sua demissão e afastamento dos processos educacionais (ALMEIDA e MAIA FILHO, 2011, p. 45-46). O modelo educacional oralista dominou a educação de surdos por um século.

Foi a partir dos estudos do linguista estadunidense William Stokoe (1919 – 2000), considerado fundador dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, na Universidade de Gallaudet, nos EUA, na década de sessenta, que as línguas de sinais finalmente ganharam o status de línguas complexas e completas com estrutura e sintaxe próprias:

Stokoe propôs que a ASL era, de fato, uma linguagem humana totalmente formada no mesmo sentido que as línguas faladas como o Inglês. Ele desenvolveu um sistema descritivo para a língua que poderia ser usado para demonstrar este ponto para outros linguistas e público em geral. Este trabalho culminou com o primeiro tratamento linguístico moderno de uma língua de sinais, uma monografia intitulada *Estrutura das Línguas de Sinais*, publicado em 1960. Este foi seguido pelo primeiro dicionário da ASL, o volume de 1965. Um dicionário da Língua de Sinais Americana em princípios linguísticos que Stokoe compilou com dois colegas surdos na Gallaudet, Carl Croneberg e Dorothy Casterline (ARMSTRONG, 2000 - Tradução nossa) <sup>1</sup>.

Os estudos de Stokoe revelaram-se fundamentais para as comunidades surdas de todo o mundo, por garantir o reconhecimento de sua língua como língua natural. A partir de então, as línguas nacionais ganham para os surdos o status de segunda língua, o que traz implicações diretas nos modelos educacionais de surdos. O ensino através da língua de sinais e a importância de, desde cedo, ensinar-lhes a língua passam a ser recomendados. Começa-se a pensar em educação bilíngue, em contrapartida ao oralismo. Reconhece-se o surdo como parte de um povo, uma comunidade, com língua própria e visão diferenciada de mundo.

No Brasil, oficialmente fundado mediante a promulgação da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, o Instituto de Educação de Surdos (INES), à época chamado Imperial Instituto de Surdos-Mudos, já funcionava efetivamente desde 1º de janeiro de 1856, então sob o comando do francês Ernest Huet e como uma instituição privada mantida por particulares com o apoio e ajuda financeira do Imperador Dom Pedro II. O art. 15 do referido instrumento legislativo estabeleceu que o Instituto passaria a ser mantido pelo Império, dando-se sua transição da esfera privada para o âmbito público oficial (BRASIL, 2014).

---

<sup>1</sup> Stokoe proposed instead that American Sign Language- ASL was, in fact, a fully formed human language in the same sense as spoken languages like English. He set about devising a descriptive system for the language that could be used to demonstrate this point to other linguists and the general public. This work culminated in the first modern linguistic treatment of a signed language, a monograph entitled *Sign Language Structure*, published in 1960. This was followed by the first dictionary of ASL, the 1965 volume. A *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* that Stokoe compiled with two deaf colleagues at Gallaudet, Carl Croneberg and Dorothy Casterline (ARMSTRONG, 2000).



Educado através da Língua de Sinais Francesa no instituto criado por L'Épée, com mestrado em Paris, Huet, que era surdo, trouxe aos surdos brasileiros o que até então lhes fora negado: a educação formal. Muito embora o Instituto funcionasse mais como um asilo onde as famílias despojavam-se de seus parentes surdos, lá em contato uns com os outros e instruídos com a Língua de Sinais Francesa, puderam desenvolver a Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS.

Assim como a American Sign Language - ASL, a LIBRAS deriva da Língua de Sinais Francesa. O INES inicialmente aceitava apenas surdos homens até 1931, quando foi criado o externato feminino. O instituto foi fundamental para a disseminação da LIBRAS pois, sendo por muito tempo a única escola especializada para educação e profissionalização de surdos, recebia alunos de todo o país, que regressando aos seus Estados de origem levavam na bagagem uma língua bem estabelecida, complexa, com gramática e semântica próprias, embora na época ainda não se falasse em Língua, mas em gestos e mímicas.

Surgindo a partir da interação entre as pessoas surdas, as línguas de sinais são consideradas naturais. Mas assim como qualquer outro elemento cultural, as línguas não permanecem estáveis e vão se modificando e se (re)construindo a partir do uso e da interação com outras línguas e culturas. Isso implica dizer que a LIBRAS também acabou recebendo influência do português e possui traços distintivos de ordem fonológica, morfológica e sintática, sendo influenciada pelas diversas faces identitárias dos indivíduos, sejam elas de raça, de grau de escolarização, de gênero e de situação geográfica (GESSER, 2014).

A LIBRAS passou a ser reconhecida como língua oficial nacional a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata não só da LIBRAS, mas da inclusão desta como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de nível superior e médio, bem como nas licenciaturas, nos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, além de entrar como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. (BRASIL, 2005)

Na próxima subseção debateremos como a aquisição da língua é um elemento essencial para a formação da identidade dos surdos, sendo a percepção que eles terão de si mesmos afetada pelo meio em que nascem e são criados. Desta forma, chamamos a atenção para o fato de que a convivência e o estabelecimento de comunicação com outros surdos é fundamental para a autoestima e a formação da identidade.

## **1.2 Formação da identidade surda**

Conforme se percebe através do panorama histórico que fizemos, o surdo e sua formação sempre foram tratados e concebidos a partir da visão do outro, no caso, o ouvinte. Segregados pela sociedade, oprimidos, por muito tempo os surdos não tiveram voz. Não devido à sua incapacidade intelectual ou limitação biológica, como se pensava à época, mas principalmente por não conseguirem se expressar em um mundo oralizado, sendo sua mudez de cunho social.

Segundo a visão sociológica, a identidade do indivíduo é formada a partir da interação com o outro, com a sociedade, que lhe transmite os valores, sentidos e símbolos culturais (HALL, 2014, p. 11). Os surdos, em contato com a sociedade ouvinte, que sempre os enxergou como deficientes, acaba por construir uma identidade negativa, uma visão de si mesmo como um sujeito inferior. Como Couch (*apud* BELARTTO, 2009, p. 143) afirma,

Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também se pode ver o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são frequentes entre os dominados e são levados a aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros.

A visão normatizadora que a comunidade ouvinte construiu sobre o surdo, considerando-o como anormal por não possuir audição, ou tê-la limitada, determina que os surdos deveriam ser normatizados, ou seja, enquadrados na

normalidade, aprendendo a língua oral nacional e rejeitando qualquer traço de sua língua e cultura. O surdo então sente-se excluído da comunidade ouvinte, mesmo vivendo inserido nela, por enxergar o mundo por uma perspectiva visual.

Entretanto, agrupados em asilos e escolas, os surdos sempre foram capazes de, entre seus semelhantes, desenvolver uma comunicação eficaz através de gestos, e a partir do momento em que lhes foi permitido o acesso à Educação, ainda que etnocêntrica, voltada para enquadrá-los à sociedade, eles foram criando instrumentos de resistência e organização como um povo. Foi a partir dessa convivência que começaram a construir sua identidade enquanto coletividade e a estabelecer as línguas comuns a cada povo surdo de diferentes países. Strobel (2008, p.33) defende que

[...] muitas vezes a formação das identidades surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo “povo surdo”, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas.

O reconhecimento da língua de sinais como língua oficial também lhes fornece um elemento essencial para que se estabeleçam como um povo, ligados por uma língua comum, com seus próprios valores, regras de comportamento e tradição (PADDEN e HUMPHRIES *apud* STROBEL, 2008 p. 31),

Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo. [...] A língua de sinais é uma das principais marcas de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal (STROBEL, 2008, p. 31).

A aquisição da língua, então, exerce um papel fundamental na construção identitária do surdo, posto que crianças surdas filhas de pais surdos vão aprender a língua de sinais naturalmente, do mesmo modo que uma criança ouvinte aprende a língua oral-auditiva, construindo uma identidade positiva sobre si mesma e sobre a surdez, que será assimilada como natural. Contudo, a criança surda nascida em família ouvinte normalmente não tem acesso à língua de sinais e tem como modelo apenas a língua oral com a qual

não consegue se identificar, passando a se ver como deficiente, de quem se exige a oralização para que possa comunicar-se com a família.

Percebemos, portanto, que o estabelecimento das comunidades surdas é fundamental na construção da identidade coletiva dos surdos que, identificados com a comunidade, conseguem se afastar da visão negativa que constroem de si mesmos, a partir da convivência com a comunidade ouvinte normatizadora. Mais que isso, o surdo confiante de sua identidade pode estabelecer com a comunidade ouvinte uma relação de interculturalidade, posicionando-se e sendo respeitado não como deficiente, mas como diferente (STROBEL, 2008).

Note-se que falar em uma identidade surda não significa negar a pluralidade de identidades e culturas que permeiam o indivíduo. Na verdade, esta ideia marca a diferenciação do grupo (surdo) minoritário em oposição ao grupo majoritário (ouvinte), preservando sua cultura baseada na percepção visual do mundo, fortalecendo a face identitária específica de cada indivíduo para que ela não seja construída como uma identidade negativa. Dessa forma, a identificação com uma identidade surda constrói a aceitação de sua individualidade, opondo-se à visão clínica da surdez, como uma deficiência que muitas vezes acaba sendo internalizada por muitos surdos.

Processo semelhante ocorre com outras minorias, que precisam estabelecer-se como uma comunidade a fim de preservar traços de sua identidade individual, assim surgindo posicionamentos como “orgulho negro” e “orgulho gay”, em que os indivíduos expressam a aceitação de uma característica sua imutável, mas rejeitada pela sociedade.

Segundo Hall (2014), a pós-modernidade traz uma nova definição de identidade, não mais única e estável, ainda que mantendo a característica de ser interacional. Para a concepção pós-moderna, cada indivíduo é constituído por diversas identidades assumidas em diferentes contextos de interação social. Um mesmo indivíduo pode ser constituído por uma identidade de gênero, outra de raça, outra de classe, outra de ideologia e assim por diante. Nem sempre essas identidades serão harmônicas entre si, de modo que em diferentes contextos umas prevalecem sobre as outras:

A formação do “eu” no “olhar” do outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual.[...] Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2014, p. 24).

Portanto, assim como qualquer outra pessoa, o surdo estará permeado por identidades plurais, que influenciaram seu (inter)agir no mundo que o cerca, identidades essas que se deslocam, e que estão em permanente modificação e construção.

Como veremos na próxima subseção, a noção de educação inclusiva apregoa a inserção dos alunos surdos no ensino regular como forma **preferencial** de educação, em detrimento das escolas de educação especializada, em que os alunos surdos estariam em contato mais frequente com outros surdos. No entanto, questionamo-nos se este modelo seria o ideal, do ponto de vista da construção da identidade desses alunos.

### 1.3 Surdez no Brasil e educação

Para se falar em educação de surdos e sua inclusão nas escolas regulares, primeiro é necessário compreender a definição de educação inclusiva e como a legislação determina que esta inclusão ocorra. Depois precisamos conhecer as correntes que regem a educação dos surdos na atualidade, para, por fim, traçar um panorama de como a sociedade vem se adaptando à nova legislação que trata da educação dos surdos no país.

Dantas (2014, p. 33) afirma que

“A Educação inclusiva se apresenta como um processo *social, cultural, político e pedagógico*, desencadeado com o objetivo de oferecer uma educação em que todos possam aprender juntos, sem que haja qualquer forma de discriminação.”

Este preceito está assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 5º estabelece o princípio da igualdade ou isonomia segundo o qual deve-se “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade”. Portanto, as diferenças não devem ser desconsideradas, mas não podem servir como instrumento de discriminação.

Na verdade, a sociedade deve organizar-se de modo que a todas as pessoas seja garantido o acesso e gozo dos direitos humanos e garantias individuais. No que tange às pessoas com deficiência, portanto, deve-se admitir as diferenças “de modo a permitir o acesso ao direito e, não para negar o exercício dele” (NOVAES, 2014).

O art. 208, inciso III, determina-se que o direito à educação deve ser assegurado pelo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ainda na Constituição, os artigos 205 a 214 contêm disposições acerca de educação. O art. 206, inciso I, reitera o princípio da isonomia ao determinar a igualdade de acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, V, prescreve que toda concepção pedagógica é válida, se eficaz à aprendizagem e se não ferir os direitos humanos e garantias individuais. Vale salientar que, no que tange à educação de surdos, existem algumas concepções vigentes, sejam elas a oralista, a comunicação total e a bilíngue. (DONATO, 2011, p 29).

Percebe-se, portanto, que a Constituição Federal busca garantir o direito à educação a todos, independentemente de qualquer deficiência física ou intelectual, e que esta educação deva ocorrer preferencialmente no espaço das escolas regulares, devendo estas se adaptarem às necessidades dos alunos. Ocorre que uso do termo **preferencialmente** na legislação deixa claro que não necessariamente, ou exclusivamente, a escola regular tenha de servir como palco, eis que cabe às famílias definir o melhor espaço para seus filhos seja ele o da escola regular, da escola especializada ou as duas concomitantemente.

Seguindo o já proposto na Carta Magna, em 1994 o Brasil tornou-se signatário de um importante tratado internacional, a Declaração de Salamanca, que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações

internacionais, tratando sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conforme exposto no documento:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. [...] a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social [...] (UNESCO, 1994)

Fica evidente que a ideologia de inclusão parte do princípio de educação como um direito de todos, sendo necessário oferecer igualdade de oportunidades e acesso à educação em todos os níveis. Além disso, considera-se essencial a desmistificação da ideia de “deficiência” como uma anormalidade ou incapacidade de modo que seja percebida apenas como “diferença”, propiciando-se uma efetiva integração social de todos, independentemente de sua condição física ou psicológica.

A legislação infraconstitucional que trata de Educação engloba a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), as Diretrizes nacionais para a Educação especial (1999) e, mais especificamente para os surdos, a Lei de Libras (2002) e o Decreto 5.626/ 2005. Estes dois últimos diplomas legais fundamentados no exposto na Declaração de Salamanca caminham juntos ao estabelecer a educação de forma inclusiva, com o intuito de levar os alunos às escolas regulares..

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a LIBRAS como língua oficial e foi regulamentada pelo decreto 5.626/2005 que trata mais especificamente da educação de surdos e determina no art. 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

Para tanto, a lei estabelece em seu art. 22, I que no ensino infantil e nos anos iniciais do fundamental deve haver escolas de educação bilíngue, com professores bilíngues, abertas para surdos e ouvintes. Para o final do

ensino fundamental e para o ensino médio ou profissionalizante, a lei determina que os professores sejam “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos”, além de estabelecer a necessidade da presença de intérpretes de Libras- Português (art. 22, II).

De acordo com o mesmo artigo, em seu primeiro parágrafo, a educação bilíngue é aquela em que a instrução é dada através da LIBRAS e do Português escrito. Além disso, há no parágrafo seguinte a determinação de que “Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.” (BRASIL, 2005)

O Decreto Nº 5.626/ 2005 também determina a inclusão da disciplina de Libras nas Licenciaturas. Instituída pela Resolução n.45/2010, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba – CONSEPE, com a carga-horária de sessenta horas, a disciplina de Libras adota a seguinte ementa

Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da Surdez. Elementos definidores do status linguísticos da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A Libras na relação fala/ escrita. (CONSEPE, 2010)

É importante compreender que do ponto de vista da educação bilíngue, em se tratando de alunos surdos, a LIBRAS é reconhecida como a L1 e o Português seria a L2. Isto porque o bilinguismo considera que a LIBRAS é adquirida naturalmente através da percepção visual. Contudo, isto seria verdade apenas nos casos das crianças nascidas em famílias surdas. Crianças surdas nascidas em famílias ouvintes por outro lado, desenvolvem junto com sua mãe uma linguagem própria exclusiva daquele núcleo familiar. Assim sendo, a questão de aquisição da língua é bastante complexa (BIZIO, 2014).

Resta-nos saber se, no caso de alunos surdos, cuja barreira é linguística e cultural, esta inclusão não se dá de modo etnocêntrico, ou seja, a partir da visão ouvintista que considera que os surdos se desenvolverão melhor em contato com as crianças ouvintes. Questionamo-nos se nessa interação entre crianças ouvintes e surdas, estas não sejam excluídas por aquelas



devido à barreira comunicativa. Também não compreendemos como o ensino da língua inglesa pode ser feito de maneira satisfatória, para surdos e ouvintes, sem prejudicar a aprendizagem de nenhuma das partes.

No próximo capítulo faremos uma descrição de como realizamos nossa pesquisa, apresentando a natureza e o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

## **CAPÍTULO II – CONSTRUINDO A PESQUISA**

A nossa pesquisa tem como objetivo compreender como a inclusão de alunos surdos em aulas de Língua Inglesa em escolas regulares é percebida pelos professores em formação do curso de Letras Inglês da UFPB a partir de sua vivência na escola, através das experiências de estágio e PIBID. Questionamo-nos de que modo esse professor iniciante (re)formula a prática inclusiva tão recente na realidade escolar nacional que, mesmo na academia, ainda não se redefiniu a formação adequando-a à perspectiva de inclusão.

### **2.1 A natureza e o contexto da pesquisa**

Dado o caráter subjetivo da pesquisa, e considerando que o corpus é construído partindo da perspectiva dos professores em formação, optamos por um estudo qualitativo exploratório. Segundo Gil (2009, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Trabalharemos com a representação feita pelo outro, no caso os professores de Inglês em formação, em um contexto de interação em sala de aula através dos estágios obrigatórios e PIBID, nesse momento de transição de educação excludente para educação inclusiva.

Nosso objetivo parte da noção de gênero de atividade, em que cada grupo profissional possui valores próprios constituídos a partir de sua história coletiva e da interação com o meio e com o outro. Tais valores compõem formas relativamente estáveis de condutas em torno das quais o agir profissional vai se construindo (FAÏTA, 2004, p. 62). Assim, buscamos identificar como a perspectiva inclusiva, mais precisamente, da inclusão de

alunos surdos, afeta a formação e a percepção dessas prescrições por parte do professor iniciante.

Logo, os participantes foram por nós selecionados entre os alunos do curso de Letras Inglês que se encontravam no exercício dos estágios obrigatórios no ensino Fundamental e Médio, bem como os alunos do mesmo curso que integravam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subgrupo Letras Inglês. Em todos os casos, os participantes tiveram contato com algum aluno surdo nas turmas em que atuaram.

Note-se que na UFPB a vivência obrigatória na escola se faz através das disciplinas de Estágio V, que trata do ensino fundamental, e Estágio VI, que trata do ensino Médio, cada uma com um total de sessenta horas aulas, das quais pelo menos trinta devem ser cumpridas nas escolas públicas, constando das práticas de observação e regência.

Conforme explica Reichmann (2012, p. 108 - 109) sobre as disciplinas de estágio na UFPB:

[...] É o caso da instituição em foco, onde os estágios foram implantados no novo currículo do curso de Letras Estrangeiras Modernas em 2007 e passaram a ter uma carga horária de 420 horas, distribuídas entre sete estágios, ao longo do terceiro e quarto ano do curso. Os Estágios V, VI e VII envolvem a intervenção em escolas-campo (ensino fundamental, ensino médio e curso livre, respectivamente) [...]

O PIBID, por sua vez, é um programa do Ministério da Educação que leva os alunos das licenciaturas a passar mais tempo nas escolas públicas de ensino regular, dando-lhes uma perspectiva única acerca da inclusão de alunos surdos na prática e a relação com sua formação em andamento, nos casos em que nas salas de aula observadas houver alunos surdos. Conforme está descrito em sua apresentação no site do Ministério da Educação:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, MEC, ).

A partir da pesquisa pretendemos, possivelmente, trazer novas considerações sobre como os estágios e a extensão podem exercer um papel

fundamental na formação do professor inclusivo, posto que o curso passa por modificações, e a inclusão de alunos surdos ainda é um processo em desenvolvimento tanto do ponto de vista de formação de professores, como na realidade das escolas públicas regulares.

Conforme defende Medrado (2014, p. 26)

Entendemos que o maior desafio para uma prática inclusiva resida, de fato, na formação de profissionais éticos. Sabemos que a formação inicial pode não ser suficiente para desenvolver, em futuros professores, atitudes que respondam positivamente a situações de inclusão. No entanto, julgamos que a reflexão é imprescindível para uma conscientização do que significa ensinar uma língua estrangeira para todas as pessoas, como preconizam a Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996; 2013).

## 2.2 Participantes

Tivemos como colaboradores da pesquisa seis alunos da Licenciatura em Letras - Inglês do DLEM/UFPB, sendo cinco deles bolsistas do PIBID e um aluno da disciplina de Estágio V, no período letivo referente a 2014.2. Todos no contexto de observação e regência em sala de aula nas escolas públicas de ensino regular estiveram em contato com alunos surdos.

Na UFPB, ao tempo da pesquisa, faziam parte do PIBID, subgrupo Letras Inglês, um total de vinte e seis alunos, sendo que apenas seis se enquadravam no critério de possuir alunos surdos nas turmas em que atuam e dispuseram-se a participar da pesquisa. Dentre os alunos matriculados nas disciplinas de estágio V e VI em 2014.2, encontramos apenas uma que havia em seu estágio lidado com alunos surdos. Esta, além disso, fala um pouco de sua própria vivência como aluna em escola pública em que conviveu com alunos surdos, oferecendo-nos um relato rico sob duas perspectivas diferentes, a de suas observações enquanto aluna no ensino regular e enquanto professora iniciante.

<b>COLABORADOR(A)</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>ESTÁGIO</b>	<b>PIBID</b>	<b>DISCIPLINA DE LIBRAS</b>
Alana	8°	X	X	NÃO
Bruno	4°		X	NÃO
Carlos	9°	X	X	SIM
Davi	8°	X	X	EM CURSO
Eduardo	-	X	X	EM CURSO
Fernanda	7°	X	X	NÃO

Vale ressaltar que alguns dos participantes concomitantemente eram estagiários do PIBID e matriculados nas disciplinas de Estágio, o que já nos demonstra que a inclusão de alunos surdos em escolas públicas regulares ainda não é tão expressiva e, considerando o microuniverso dos participantes, demonstra que em algumas escolas há uma concentração maior de alunos surdos, posto que quatro deles tiveram contato em suas experiências com apenas um aluno, enquanto que dois dos participantes nos relataram a presença de grupos de alunos surdos nessas escolas. Isto ocorre como reflexo das políticas municipais de estabelecer polos de inclusão em que se busca concentrar os alunos com necessidades educacionais específicas de uma região na mesma escola.

Apesar de nem todos conseguirem definir em que período se encontravam cursando na universidade, sabemos que cinco deles já cursaram mais do que setenta por cento da grade, o que indicaria um maior contato com o aparato teórico acerca de metodologias e ensino de Língua Estrangeira. A seguir fazemos a apresentação dos alunos participantes, substituindo seus nomes por nomes fictícios:

A aluna colaboradora Alana, matriculada no oitavo período da licenciatura, já havia convivido com uma vizinha surda, e afirma que na universidade já teve contatos com surdos no contexto de educação inclusiva, no entanto, no PIBID esteve em contato com apenas uma aluna surda. Ainda não cursou a disciplina de LIBRAS e considera que esta “É importante pois viabiliza a comunicação entre professor e aluno com deficiência auditiva, no entanto, não habilita/qualifica o professor para o ensino de pessoas com deficiência auditiva” (transcrita do questionário). Ao descobrir que havia uma aluna na turma sentiu-se “assustada e frustrada” pois considera que não sabe como ensinar alunos com esse perfil mas sente que deveria saber. Ministrou aula com a presença da aluna

surda, mas declarou que ao preparar a aula, pensou em algumas possibilidades e métodos como o Total Physical Response, mas limitou-se ao uso de prompts visuais. Afirmar que a presença do intérprete é fundamental para que haja alguma interação entre a aluna surda, os demais alunos e o professor.

O aluno Bruno está cursando o quarto período de Letras Inglês, nunca havia tido contato com pessoas surdas antes do projeto, e na sala em que estagia há apenas uma aluna. Ele acredita que a disciplina de LIBRAS serviria para facilitar a comunicação, ainda que básica, entre o professor e o aluno surdo, mas acha que a carga-horária é insuficiente. Segundo o estagiário, no momento de sua regência a aluna surda não se encontrava em sala. Quando soube que havia uma aluna surda na classe em que estagiaria, afirma que se sentiu preocupado, por considerar que os professores não têm preparo para ensinar a alunos surdos e por não haver intérprete na escola.

O aluno colaborador Carlos está no nono período de Letras Inglês, nunca havia lidado com surdos fora da escola, mas sentiu-se motivado pela presença de um aluno surdo na sala em que estagiaria, pois “queria saber como eles se comportam nas aulas”. No período em que respondeu o questionário, Bruno estava cursando a disciplina de LIBRAS, mas afirma que está aprendendo sobre a língua e que quando tiver oportunidade será capaz de “manter um diálogo que proporcione a interação necessária entre professor/aluno”. Quando respondeu nosso questionário, ainda não havia realizado a regência em sala de aula, limitando-se às observações de aulas.

O aluno colaborador Davi, estudante do oitavo período de Letras, não havia tido contato com surdos em contextos da vida pessoal, apenas nas disciplinas de estágio supervisionado. No PIBID afirma que havia cinco ou mais alunos na turma, o que já representa um contexto diferenciado dos demais. Ao perceber a presença destes alunos sentiu-se “perdido, porém desafiado”. Estava cursando a disciplina de LIBRAS no período em que participou da pesquisa, mas afirma que não havia conseguido ver relevância na disciplina do ponto de vista de formar para a preparação de aulas e escolha de metodologia para lidar com surdos, por a disciplina estar sendo focada na comunicação e no ensino da língua. No contexto do PIBID, apenas observou as aulas.

O aluno colaborador Eduardo não informou em que período se encontra no curso. Na turma em que estagia há um aluno surdo. O estagiário sentiu-se “contente em saber que teria contato com este tipo de aluno.” Já havia cursado a disciplina de LIBRAS, mas afirma que se sente capaz apenas de comunicar-se com surdos de forma limitada, “apenas algumas coisas e cumprimentos” mas que não saberia explicar um conteúdo a estes alunos. Sua atividade no projeto até então se limitara às observações de aulas.

Por fim, a aluna colaboradora Fernanda vem nos oferecer uma perspectiva singular, pois segundo seu relato, no período entre 2008 e 2010 estudou com aproximadamente 10 alunos surdos e na turma em que estagia, cumprindo a disciplina de estágio, há a presença de oito alunos surdos, de modo que em suas respostas sempre apresenta suas perspectivas nas duas escolas, tanto como aluna ouvinte colega de alunos surdos, quanto como professora em formação, observando aulas e preparando-se para atuar como

professora. A aluna está no sétimo período do curso e ao perceber que havia alunos surdos na turma em que estagiaria, ficou logo se indagando de que forma planejava suas aulas/ atividades para incluí-los efetivamente, contudo, ainda não havia feito a regência quando respondeu ao questionário. Também não estudou ainda a disciplina de LIBRAS, e acha que a disciplina vai prepará-la para comunicar-se com os alunos.

## 2.3 Procedimentos de coleta de dados

Devido ao fato de nunca termos tido experiência com alunos surdos, e ao pouco tempo para nesta pesquisa fazer observações em sala de aula, resolvemos utilizarmos-nos de um questionário (Apêndice A) a ser aplicado com os professores em formação colhendo assim dados a partir de sua observação em sala de aula. Buscamos desenhar um panorama de como vem ocorrendo a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, e de como a formação dos licenciados vem contribuindo para modificar ou tornar o processo de inclusão eficaz não apenas sob a perspectiva da inclusão social, mas também da aprendizagem.

Consideramos também que seria mais proveitoso o uso do questionários, por este tipo de instrumento de pesquisa permitir que os participantes respondam no momento de sua conveniência. Além disso, tendo em vista a não interlocução direta entre os participantes e o pesquisador, este fica isento de influência exercida pelas opiniões e aspecto pessoal daqueles (GIL, 1999 *apud* CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011, p. 260). Ademais, otimizará o tempo disponível para a coleta e análise dos dados.

O questionário é composto de 23 questões, em sua maioria subjetivas, em que os participantes descrevem em que contextos de sua vida lidam/ lidaram com pessoas surdas, como a presença de alunos surdos na sala em que estagiam os afetou, como percebem que ocorre a inclusão na sala de aula e como a interação entre alunos surdos, alunos ouvintes e professores se dá, bem como de que modo a presença/ausência de intérprete influencia nesta interação.

O questionário também nos proporciona uma perspectiva sobre de que modo a formação docente influenciou nas aulas ministradas pelos professores responsáveis, bem como nas aulas e atividades que eles aplicaram durante a regência e/ou co-participação, e havendo alunos que já cursaram a disciplina de Libras e alunos que ainda não a cursaram nos ajuda a revelar como esta influencia em seus posicionamentos e sua atuação em sala de aula.

Os colaboradores foram contatados em outubro de 2014 na reunião de participantes do PIBID de Língua Inglesa do DLEM, com a prévia autorização das professoras responsáveis pelo projeto. Nesta reunião explicamos a natureza da pesquisa e o principal requisito exigido dos participantes era que houvesse surdos nas turmas que observavam. Foram entregues os questionários aos voluntários. Também coletamos a assinatura de todos nos termos de consentimento para a utilização dos dados na pesquisa (APÊNDICE B), e também fizemos uma lista com os nomes dos voluntários e seus contatos com vistas à devolução dos questionários respondidos na semana seguinte.

Apesar da explicação, nem todos os voluntários enquadravam-se no critério de possuir alunos surdos. Houve quem respondesse os questionários considerando outras necessidades educacionais que não a surdez ou deficiência auditiva. Estes questionários foram descartados da pesquisa. Alguns voluntários que, apesar de assinarem o termo autorizando o uso dos dados, jamais devolveram os questionários respondidos.

Através de nossa orientadora na pesquisa, encontramos a aluna de estágio VI que também observava turmas com alunos surdos e, da mesma forma, explicamos a pesquisa, colhemos a autorização e entregamos o questionário para recolhê-lo depois.



## 2.4 Procedimentos da análise dos dados

Considerando a recente implementação da disciplina de LIBRAS na grade curricular (aprovada na UFPB em 2010), inicialmente dividimos os alunos entre os que já estudaram a disciplina e os que não estudaram, com o intuito de compreender de que forma a oferta desta disciplina influencia em seus posicionamentos, havendo três alunos que já a cursaram, dois que a estavam cursando quando a pesquisa foi feita e um que ainda irá cursá-la, separando-os entre os que cursaram e os que não cursaram a disciplina. Contudo, percebemos, ao analisarmos os dados, que tal divisão era simplória, posto que a perspectiva dos alunos é muito influenciada por sua vivência, muitas vezes, mais do que pela própria disciplina.

Dividimos então as questões em temas, considerando os questionamentos que surgiram quando estudamos a disciplina de LIBRAS e passamos a perceber por meio dos questionários a dimensão das dificuldades enfrentadas pelo surdo no processo inclusivo, principalmente no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras.

Procuramos fazer um panorama de como outros estudantes de licenciatura em Letras Inglês enxergavam a inclusão do aluno surdo na aula de língua inglesa. Ademais, posto que jamais enfrentamos a situação de ensinar ou observar turmas com alunos surdos nem enquanto atuamos como professor no contexto da escola pública regular, nem mesmo enquanto pagávamos as disciplinas de estágio, buscamos criar uma fotografia mais real, baseado na observação feita por graduandos que estivessem em contato com surdos em suas experiências de estágio e PIBID.

Percebendo que um dos fatores essenciais e, na verdade, motivacionais para a legislação nacional passar a tratar da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares foi o combate à discriminação, feito através da convivência entre surdos e ouvintes no ambiente escolar e consequente desmistificação da surdez, consideramos que o primeiro eixo temático seria a socialização destes alunos, traduzida nos tipos de interação em que se envolviam na sala de aula.

Cientes de que a legislação obriga as escolas a adaptarem-se à presença de alunos deficientes, e levando em conta que no caso do aluno surdo essa adaptação se faz pela presença do intérprete junto a esses alunos, buscamos identificar de que modo essa adaptação contribui para a aprendizagem e socialização dos alunos, sendo a presença e atuação do intérprete parte das interações acima mencionadas, bem como parte fundamental do fazer do professor.

O segundo eixo diz respeito ao planejamento de aulas, tanto dos professores em exercício como dos professores em formação inicial. Levando em consideração como estes percebem as necessidades dos surdos e o que eles entendem por inclusão, buscamos retratar como o trabalho do professor de Língua Inglesa é representado nas respostas dos alunos.

Por fim, nos preocupamos com a formação dos professores para efetivar a inclusão de alunos surdos, tentando compreender as expectativas dos professores em formação sobre o que o Curso de Letras já oferece e ainda poderia oferecer para que a inclusão de alunos surdos se faça de modo salutar.

No capítulo seguinte faremos a apresentação e análise dos dados obtidos. Usaremos como fundamentação alguns conceitos da linguística associadas à outras das ciências do trabalho seguindo a divisão de temáticas acima descrita.

### CAPÍTULO III – A VISÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: SURDEZ, FORMAÇÃO E VIVÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, fazemos a análise dos dados obtidos a partir dos questionários, dividindo-os em três aspectos que consideramos mais relevantes no que tange à inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, quais sejam: a formação da identidade dos surdos e sua socialização com ouvintes; a representação feita pelos professores iniciantes do trabalho do professor de inglês inclusivo e, por fim, a influência que a formação exerce na construção dessa representação. No esteio da análise ergonômica e do conceito de gênero profissional analisamos os questionamentos propostos neste trabalho.

A abordagem ergonômica francesa, que estuda as adaptações do trabalho para o homem, define *tarefa* como “prescrição de objetivos e procedimentos” e *atividade* como “[...] uma resposta às prescrições determinadas externamente ao trabalhador e, simultaneamente ela é susceptível de transformá-las” (SOUZA-E-SILVA, 2005, p 84-85). Adicionando à estas noções o conceito de gênero do discurso como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), Daniel Faïta e Yves Clot nos trouxeram a noção de *gênero de atividade* ou *gênero do profissional* como nos aponta SOUZA-E-SILVA (2005 p. 96)

[...] Designado pelos autores como *gênero social do ofício* ou *gênero profissional* pode ser entendido como as *obrigações* das quais participam aqueles que trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho.

A partir desta noção, compreendemos que a ação do trabalhador se desenvolve a partir do que lhe é prescrito pelas normas, bem como pelas convenções sociais e do gênero a que pertencem, ao mesmo tempo em que reconfigura essas mesmas prescrições a partir de sua ação.

Isto não é diferente no caso do professor, que é um trabalhador e cuja ação de dar aula se desenvolve a partir das prescrições colhidas durante sua formação sobre os métodos e técnicas de ensino, a legislação e as convenções sociais que estabelecem o modo de agir do professor. Contudo, à medida que se entrega ao fazer pedagógico, o professor vai reformulando

essas prescrições (obedecendo-as ou desviando-se delas conscientemente) de acordo com as condições apresentadas na sala de aula e instituição escolar.

Conforme SOUZA-E-SILVA (2005, p 97), o gênero profissional:

[...] é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam, [...] o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa toda vez que ela se apresenta (SOUZA-E-SILVA, 2005, p 97).

Trazendo esta conceituação para o âmbito da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, dado que este é um evento muito recente, o trabalho do professor ainda é cercado de indefinições, posto que a tradição histórica ainda não incorporou as práticas inclusivas. Ademais, ainda que a legislação, como foi apresentada no Capítulo I, determine de que forma a inclusão deva ocorrer, isto é, com a inclusão de intérprete e adoção do modelo de educação bilíngue, os professores veem-se diante de uma situação não habitual, ainda não sedimentada no saber-fazer da profissão. O ator aqui é o professor/ professor iniciante, e a adaptação do trabalho desejada é a adoção das práticas inclusivas, já prescritas na legislação.

Ressalte-se que, Saujat (apud FAÏTA, 2004, p. 63) diferencia o *professor iniciante* como uma categoria que tem como característica o desenvolvimento de recursos intermediários para suprir sua falta de experiência.

A seguir, apresentaremos como, inseridos na escola, os alunos surdos interagem com as outras pessoas naquele ambiente, conforme nos é indicado pelas respostas dos questionários.

### **3.1 As interações do surdo na escola**

Estudando a legislação nacional e a Declaração de Salamanca (vide Capítulo I) percebemos que um dos principais aspectos fomentadores da ação inclusiva de alunos com necessidades específicas é sua inserção efetiva na sociedade. Na sala de aula esta será traduzida nas formas de interação

estabelecidas pelos alunos surdos, seja com os professores, seja com os colegas, ou com o intérprete.

O Decreto 5.626/2005, art. 14, V. prescreve que cabe às instituições federais de ensino (universidades federais e institutos federais) “o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005). No entanto o que nos apontam as repostas dos questionários é que os professores iniciantes não têm domínio da língua de sinais, e não se sentem capazes de fazê-lo como é bem definido por Eduardo:

*‘Minha comunicação é **limitada**, **apenas** algumas coisas e cumprimentos. (grifo nosso)*

A presença dos termos ‘**limitada**’ e ‘**apenas**’ demonstra uma clara consciência por parte do colaborador de que seu conhecimento da LIBRAS não é suficiente para ter uma comunicação efetiva com os alunos. Isto é reforçado em outro trecho em que fala do que aprendeu na formação (na disciplina de LIBRAS):

*“o que posso dizer é que posso me comunicar com alguns, mas **de forma alguma** explicar um conteúdo ou algo que teria mais utilidade em sala de aula.” (grifo nosso).*

O indefinido “alguma” no enunciado acima assume uma conotação negativa extrema, em que o enunciador estabelece que não é capaz de explicar um conteúdo em sala de aula, criando oposição a “poder comunicar-se”. Isto quer dizer que apesar de conseguir estabelecer uma comunicação rudimentar, refletindo sobre a ação profissional de ensinar, o professor se percebe inapto a incorporar o uso da LIBRAS a este fazer. Ao mesmo tempo, revela-nos que considera importante ter o uso da língua de sinais incorporados à sua prática. Esta consciência se nos apresenta como uma *prescrição* incorporada ao inconsciente do participante (SOUZA-E-SILVA, 2005, p 84 - 85).

Por outro lado, os demais colaboradores falam da leitura labial e gestual, como forma de comunicação. Isto nos revela que os surdos com que

lidaram foram provavelmente oralizados, treinados para a leitura labial, como temos a seguir, referindo-se à interação:

*“Através de leitura labial e gestual.” (Bruno)*

*“Por leitura labial”.(Carlos)*

*“Através de um intérprete”.(Davi)*

A ausência de dêiticos revela que os três enunciados tratam da forma pela qual os próprios colaboradores e os professores observados estabelecem comunicação com os alunos. Aponta-nos também que a comunicação se dá por um esforço maior dos alunos surdos, que precisam compreender o que lhes é dito tendo a língua Portuguesa (para eles segunda língua) como canal. De outro modo, a comunicação, sob pena de não ocorrer, fica condicionada à presença do intérprete.

Com relação à interação entre os alunos surdos e alunos ouvintes, as respostas da maioria dos participantes nos apontam que há um esforço de ambas as partes para que ocorra a comunicação, em consonância com os princípios que regem a filosofia includente, de quebra do preconceito e da tentativa de fazer com que a sociedade ouvinte passe e enxergar o surdo não como deficiente, mas como diferente.

No entanto, o depoimento de Davi reforça a nossa preocupação quanto à socialização dos alunos surdos e à construção de sua identidade, no sentido de que, sendo minoria no ambiente escolar, os alunos surdos acabassem por ser rejeitados e discriminados pelos ouvintes. Por exemplo:

*“Percebi que alguns alunos ouvintes sabiam algo sobre a LIBRAS, contudo outros alunos ouvintes tinham comportamento até agressivo com os colegas surdos” (DAVI).*

Os itens lexicais **“alguns”** e **“outros”** são colocados como definidores de dois grupos distintos, o dos alunos ouvintes conhecedores de LIBRAS, que se esforçam para integrar os alunos surdos em seu meio, e o dos alunos ouvintes que rejeitam os alunos surdos por sua diferença.

O relato de Aline, que contrasta sua experiência enquanto aluna do ensino regular com a atual vivência como professora iniciante, coaduna com o

depoimento de Davi de que alguns dos alunos ouvintes são mais receptivos em relação aos surdos.

*“Na época em que estudei com alunos surdos, poucos alunos ouvintes se comunicavam com eles. Já nessa escola que estou estagiando, eles se misturam mais. **Mas ainda fica cada um no seu grupo** (grifo nosso).”*

O último excerto destacado é importante, por ressaltar a ideia de construção de identidade através da língua, ficando demarcada no discurso a presença do grupo de ouvintes e do grupo de surdos que interagiam entre si, mas mantinham sua distinção.

Percebemos portanto que a presença do intérprete tem sido o principal meio de interação dos alunos surdos com os demais alunos, bem como com os professores. Isso demonstra que as políticas de difusão da LIBRAS entre alunos ouvintes e surdos serão essenciais no estabelecimento de escolas realmente inclusivas. Além disso, talvez seja necessário que professores e intérpretes sejam estimulados a trabalhar juntos, de modo a desenvolver meios mais eficazes de atingir os alunos surdos e com deficiência auditiva para que a aprendizagem lhes seja assegurada.

### 3.2 A representação do trabalho do Professor de Língua Estrangeira

O professor iniciante, apesar de ter uma noção do gênero profissional do professor, possui uma visão diferenciada das tarefas efetuadas em classe, em relação ao professor experiente. Conforme diz Faïta (2004, p. 65) sobre os professores iniciantes:

Definem formas comuns de trabalhar que consistem em reforçar ou em dar uma importância maior a determinadas práticas que são menos centrais para os professores experientes, e até mesmo, eventualmente, colocando em questão, contestando a pertinência ou a eficácia de certas escolhas destes últimos.

Como está dando início ao seu fazer profissional, o professor iniciante ainda não se apropriou do gênero de atividade como o professor experiente, que por sua vez é dotado de uma “capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante” (FAÏTA, 2004, p. 69).

Tratando-se da inclusão de alunos surdos, ainda não está claro, mesmo com a legislação em vigor, como as prescrições com as quais o fazer profissional do professor dialoga se estabelecem. Na verdade, poderíamos dizer que estas estão ainda em construção através do diálogo com as tarefas. Ainda que a ideologia inclusivista determine a inserção do aluno surdo na sala de aula, os meios para que esta inclusão se torne eficaz não são providos.

Percebemos através dos depoimentos dos participantes que os professores experientes ainda não sabem como modificar o fazer profissional de modo a atingir os alunos surdos. Vê-se que seu principal recurso é a presença do intérprete em sala de aula, ademais não são feitas adaptações das aulas para suprir as necessidades desses alunos. Isto nos é destacado através dos depoimentos de Alana, Bruno e Carlos, respectivamente:

*“Quanto ao professor titular este não fazia nenhuma adaptação.”*

*“Não houve adaptação”*

*“Não vi adaptações p/ a inclusão do aluno surdo.”*

No depoimento de Eduardo, ele diz:

*“O que vejo é que os professores, escrevem claramente as informações no quadro. E no momento as turmas têm intérprete”.*

Escrever as informações claramente não significa necessariamente uma adaptação. O uso da expressão “o que vejo” indica que o professor não tem certeza quanto ao que seria uma adaptação adequada para alunos surdos, mas que sabe que os surdos têm uma percepção visual do mundo, havendo por isso ênfase quanto ao fato de o professor escrever claramente, apesar de não ficar explícito o sentido de “claramente” no discurso (letras grandes? bem organizado?) sendo isto **tudo** que ele pode perceber. Ao mesmo tempo, o uso da conjunção aditiva “e” para indicar a presença do intérprete demonstra que



ele é percebido como uma adaptação, ainda que não advinda da ação do professor.

Em um dia em que o intérprete não se encontrava na escola em que estagiava, Fernanda observou que a professora da escola tentou dialogar com os alunos surdos:

*“Após explicar o que fazer aos alunos ouvintes, foi falar com os alunos surdos, pois a interprete não estava na sala”.*

É patente que a professora iniciante, assim como a professora experiente, percebe o intérprete como um recurso. Mas quando indagados sobre se os intérpretes sabiam falar inglês, todos responderam que não. Como deixa claro Eduardo ao usar a expressão inglesa ‘No way \o/’ (nem pensar), dando ênfase, através do emoticom, ao fato de que o domínio da língua Inglesa por parte de intérpretes sequer é algo esperado.

Ao mesmo tempo, as respostas de todos revelam que o assunto não é passado ao intérprete previamente e que a interpretação das aulas é simultânea. Um deles relata que o intérprete usa da datilologia (alfabeto manual) para ensinar a escrita de algumas palavras. De todo modo, fica ainda mais expressivo que o fazer do professor pouco se modifica para atender à prescrição legal. Provavelmente, esses professores não receberam ainda a formação necessária para melhor compreender as especificidades do ensino ao surdo.

Quanto aos objetivos de ensino para o aluno surdo e para o aluno ouvinte, todos são unânimes ao responder que são diferentes. Contudo, a maioria limitou-se à constatação de que os alunos surdos não devem ser expostos às habilidades de fala e escuta da língua. Destacam-se, entretanto, as respostas de Eduardo e Fernanda, que reconhecem o Inglês como uma segunda língua estrangeira, ou L3. Eles demonstram compreender que o fazer metodológico do professor de língua estrangeira se desenha de acordo com o status que a língua tem para o aluno, embora parecem não ter clareza sobre os conceitos de língua estrangeira e segunda língua.

*“Acredito que, eles estão aprendendo uma segunda língua estrangeira sendo o português a primeira.” (Eduardo)*

*“[...] a LI (Língua Inglesa) representa uma L3 para o aluno surdo, portanto, acredito que para ele é ainda mais complicado, pois enquanto para os alunos ouvintes a LM é português para os surdos a LM é LIBRAS”. Então, a própria utilização da LM dos alunos em SA é mais complicada. “Dessa forma, eles acabam não tendo as mesmas vantagens que os alunos ouvintes têm.” (FERNANDA)*

Além disso, indagados se consideram que a inclusão dos alunos surdos tem efeito positivo em sua aprendizagem, os alunos Davi e Fernanda apresentam discursos que nos são bastante reveladores. Ambos consideram que, do ponto de vista da aprendizagem, o efeito é negativo. Davi reforça a noção de que os objetivos de aprendizagem dos surdos e dos ouvintes são distintos:

*“Acredito que um professor não consegue dar foco para dois tipos de alunos tão distintos, ainda mais no contexto público da escola brasileira.”*

Ele ainda demonstra que há um lapso na comunicação entre o professor e o aluno surdo por haver a influência de três línguas distintas nesta comunicação, e deixa evidente, que não compreende que as línguas de sinais não são correspondentes gestuais das línguas orais:

*“Um interprete facilita (e muito), mas muitas vezes esta não sabe a língua de sinais da língua inglesa e o professor não sabe LIBRAS, tampouco os sinais da língua inglesa (como um professor de uma escola inclusiva me falou)” (parêntese dele).*

Fernanda, por sua vez, chama atenção para o fato de que a mera presença de alunos surdos junto aos ouvintes não configura a inclusão:

*“Não acho que os alunos são inclusos apenas por estarem no mesmo espaço que alunos ouvintes.”*

Sendo assertiva ao afirmar:

*“Acho que eles são deixados de lado pelos professores que observei e não acompanham o que o professor diz quando o interprete não está. Portanto, acho que a aprendizagem por parte dos alunos surdos deixa a desejar.”.*

Tratando-se a inclusão de um novo tipo de prescrição, ambos, professor em formação inicial e professor experiente enfrentam as mesmas dificuldades, contudo, talvez seja mais fácil para o professor em formação

incorporá-la a seu fazer do que para o professor mais experiente, posto que aquele se encontra em posição de mediação entre a academia e a escola, sendo-lhe possível, com a ajuda dos orientadores, debatendo com os colegas e até mesmo com o professor que observa, refletir sobre meios de preparar e aplicar aulas mais inclusivas, além de poder já na formação ser educado para sempre refletir sobre sua prática.

Como diz FAÏTA, “[...] a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para a sua experiência pessoal (2004, p. 95)”. As novas prescrições ainda precisam ser operacionalizadas pelos professores mais experientes, em contrapartida, os professores iniciantes demonstram ter ciência do que a filosofia inclusivista busca alcançar, sendo então mais possível que nas suas práticas possam apropriar-se delas.

A necessidade de efetuar modificações na aula objetivando incluir os surdos foi manifestada no discurso de Alana, no ponto em que contrastou a sua prática com a do professor titular. Vale ressaltar que, dos participantes, ela foi a única que havia lecionado na turma observada ao tempo em que respondeu o questionário. Em suas palavras:

*“Quanto ao professor titular, este dava a mesma aula, sem adaptações para todos os alunos. Quanto a mim, foi realmente difícil pensar em algo que incluísse a aluna surda. Pensamos em imagens, total physical response. Mas na aula que dei, só usei imagens.”*  
(ALANA)

O fato de admitir que é difícil pensar em algo, ainda que com o modalizador “realmente”, revela que a professora iniciante preocupou-se em encontrar meios de atingir a aluna surda sem depender tanto da figura do intérprete, inclusive elencando opções metodológicas. O professor iniciante parece construir um coletivo de trabalho já a partir da prescrição includente, muito embora este fazer esteja ainda sendo estabelecido. Conforme diz Souza-e-Silva (2004, p. 91)

Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem* e para *fazer o melhor* em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto ele for sustentado por um coletivo de trabalho.

No próximo tópico, procuraremos construir o panorama de como a formação influencia na construção das prescrições do gênero professor em formação/ iniciante inclusivo de língua inglesa. Já é sinalizado que em contraste com os professores experientes, os professores que ainda estão na academia parecem apresentar um olhar mais sensível acerca do fazer inclusivo. Todavia, assim como os professores experientes não sentem-se preparados para dar aulas inclusivas, percebendo-se isto no discurso do professor iniciante bem como no fazer do professor experiente.

### **3.3 Formação – o que oferece e o que pode oferecer**

Uma importante contribuição para o ensino-aprendizagem de língua, portanto, para a nossa análise, trazida pela ergonomia, são os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real. Segundo esclarece Lousada (2004, p. 275): “O trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada.”

Por outro lado, o trabalho real seria definido como todas as atividades possíveis de serem empregadas na execução do trabalho, em nosso contexto, das aulas. Seriam as atividades existentes, as atividades selecionadas pelo professor durante o planejamento, bem como aquelas que foram efetivadas (ou não) durante a aula. Conforme define Lousada (2004, p. 275) parafraseando Clot (1999), Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2001): “[...] o trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem.”

É essa interação entre prescrições, procedimentos, trabalho real, e a aula (atividade) que constituirá o trabalho do professor (Lousada, 2005, p. 277). Cabe-nos, enquanto pesquisadores, estudar essa interação para que possamos continuamente (re)configurar esse trabalho, sendo o espaço de

formação, em que se encontra o professor em formação, privilegiado, porquanto é um espaço de discussão e construção dos procedimentos de classe.

Em se tratando das aulas de inglês em escolas públicas, a inserção de alunos surdos e com deficiência auditiva é um elemento completamente novo, que influencia enormemente o planejamento e as próprias aulas, posto que os objetivos de ensino e aprendizagem desses/ para esses alunos são diferentes daqueles dos alunos ouvintes.

Como vimos no primeiro capítulo, apenas em 2010 a disciplina de LIBRAS foi inserida no currículo do curso de Letras, sendo esta uma disciplina obrigatória. Portanto, todos os alunos formados antes daquele ano, assim como aqueles cuja entrada na universidade precedeu a inclusão da disciplina, não a cursaram e nem são obrigados a fazê-lo. Na nossa experiência, foi a disciplina de LIBRAS, que cursamos no primeiro semestre de 2014, que despertou a nossa curiosidade e nos sensibilizou para a nova realidade de inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Àquela ocasião, a disciplina nos foi apresentada com o seguinte objetivo geral:

Objetivo Geral: Fazer com que os alunos conheçam os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos e sociais que devem nortear a educação de surdos, a fim de que possam verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda na aquisição de conhecimentos e na interação com a sociedade (ALVES, DANTAS & PEIXOTO, 2014)

Três dos participantes da pesquisa – Alana, Bruno e Fernanda – ainda não haviam cursado a disciplina de LIBRAS. Quando perguntados sobre se cursaram a disciplina e suas expectativas acerca dela, demonstraram que suas expectativas acerca da disciplina não são exatamente condizentes com a ementa da disciplina (vide cap. I) ou com o objetivo geral acima citado, por exemplo:

*“Ainda não. A cadeira<sup>2</sup> de LIBRAS é importante pois viabiliza a comunicação entre professor e aluno com deficiência auditiva, no entanto, não habilita/qualifica o professor para o ensino de pessoas com deficiência auditiva.” (ALANA)*

---

<sup>2</sup> Na Paraíba é muito comum que se use o termo “cadeira” para se referir às disciplinas cursadas na universidade, bem como, “pagar” fazendo-se referência ao cumprimento dos créditos.

*“Ainda não paguei, entretanto, acredito que ela contribua para o professor efetuar comunicações básicas com alunos surdos. Porém, acredito que apenas uma cadeira não seja suficiente para promover a fluência ao graduado em LIBRAS.” (BRUNO)*

*“Não. Acredito que poderei me comunicar pelo menos de forma mínima com meus alunos. Pois não gosto de ter que falar por meio do intérprete.” (FERNANDA)*

A disciplina de LIBRAS tem como objetivo sensibilizar os alunos do curso de Letras no tocante às necessidades dos surdos e de pessoas com deficiência auditiva e à importância da língua de sinais – em nosso contexto a LIBRAS – no processo de aprendizagem desses alunos. Embora o objetivo geral da disciplina suscite a despretensão de focar no mero repasse de um código linguístico específico para os alunos, ficou claro que os três participantes que não cursaram a disciplina esperam simplesmente aprender a comunicar-se com seus futuros alunos surdos.

Entretanto, o dado nos revela que os participantes não acreditam que a disciplina seja o suficiente nem para atingir fluência na LIBRAS, nem para qualificar o professor para ensinar a alunos surdos.

O participante Eduardo, o único que já havia cumprido os créditos referentes à disciplina quando respondeu o questionário, revela que:

*“Sim, poucas contribuições, o que posso dizer é que posso me comunicar com alguns, mas de forma alguma explicar um conteúdo ou algo que teria mais utilidade em sala de aula.”*

A resposta deste aluno demonstra que o objetivo da disciplina não foi por ele apreendido, e suas expectativas eram semelhantes às dos três que ainda não haviam tido contato com a disciplina. Em suma, todos comungam igualmente da ideia de que comunicar-se com os alunos surdos seria essencial, contudo, o que se aprende na disciplina não é o bastante para ensinar a esses mesmos alunos.

O professor em formação Carlos parece ser mais otimista sobre seu nível de proficiência em LIBRAS e como poderá interagir com alunos surdos, embora ainda não o tenha feito:

*“Estou pagando, no momento, ainda não tive a oportunidade de por em prática o que estou aprendendo sobre LIBRAS, mas as contribuições que posso ver e entender o aluno quando ele fizer*

alguma pergunta, manter um diálogo que proporcione a interação necessária entre professor e aluno.”

A resposta de Davi, que também cursava a disciplina ao tempo em que respondeu ao questionário, é para nós a mais significativa e traduz a real expectativa de todos acerca da formação, qual seja, aprender métodos e técnicas para lidar com alunos surdos, apesar de também demonstrar falta de entendimento quanto ao objetivo da disciplina de LIBRAS:

“No momento estou pagando. Mas eu ainda não conseguir ver relevância no quesito lidar com eles, ou seja, qual metodologia ou material usar em aulas que surdos estão presente. A disciplina é restritamente focada na comunicação, no conhecimento da LIBRAS.”

Isto é endossado ao analisarmos as respostas de todos os alunos sobre se, enquanto professores em formação, sentem-se preparados para lidar com alunos surdos, que foi negativa:

“Não estou sendo formada para isso, para lhe dar [lidar] com os alunos com deficiência visual ou qualquer outra (parêntese nosso).” - Alana

“Não paguei ainda a disciplina de LIBRAS, e ainda desconfio que ela seja insuficiente.”- Bruno.

“Não, a disciplina de LIBRAS não é suficiente para contemplar todos os aspectos de uma língua, torna-se necessária a criação de outras disciplinas envolvendo LIBRAS.” - Carlos

“Não tenho domínio de LIBRAS, muito menos na ASL, por exemplo. Além disso, considero minha carga metodológica fraca ou quase inexistente no contexto de ensino de língua inglesa para surdos.” – Davi.

Não sei, muito sobre Libras, não existem disciplina s com o foco Inglês\Libras. Para falar a verdade acho que deveria existir uma formação específica para isso. – Eduardo.

‘Acredito que ainda tenho que me policiar para não excluí-los.’ – Fernanda.

Percebe-se que todos os participantes consideram que a formação deveria apresentar-lhes os métodos e estratégias necessários para se tornarem professores inclusivos, e garantir a aprendizagem de todos. Entretanto, como já vimos, a escola inclusiva é um evento novo, ainda em construção. Poderíamos falar que o professor inclusivo implica em um novo gênero profissional previsto pela legislação mas cujo fazer está ainda em desenvolvimento. Lousada (2004, p. 276) nos diz que:

Segundo Clot et al.(2001), os gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir (se portar, começar, conduzir e terminar uma atividade) e que constituem um repertório de ações adequadas para a situação [...]

Os professores em formação precisam compreender que sendo a inclusão de alunos surdos em escolas públicas muito recente, a academia ainda não possui desenvolvidas as metodologias apropriadas, e na verdade o espaço que ocupam fazendo uma intermediação entre a academia e a realidade das escolas inclusivas é fundamental para a construção do gênero profissional do professor inclusivo.

Sobre o professor iniciante, Faïta (2004, p.63) diz que:

[...] os professores *iniciantes* teriam em comum o fato de compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários.

E complementa o autor ao dizer que “[...] os professores *iniciantes* elaboram um “quadro que torna possível a aprendizagem dos alunos e também a [sua] própria aprendizagem, ao construir um espaço protegido no centro mesmo de seu espaço de trabalho” (SAUJAT, 2002, p. 128 apud FAÏTA, 2005, p. 64).”

Parece-nos, portanto, que a construção dessa memória impessoal pode ser intermediada pela academia através das experiências de estágio e do PIBID, por meio de observações de aula, diálogo com os professores mais experientes e debates em classe feitos entre orientadores e professores em formação. É dessa forma que será construído um repertório adequado para garantir aos alunos surdos a aprendizagem. Cabe, portanto, aos professores em formação e formadores iniciar a construção deste repertório para que, ao assumirem as salas de aula como professores em exercício, dêem continuidade a este processo.

Ao responder sobre o que sentem que falta na graduação, os participantes corroboram as respostas dadas anteriormente, enfatizando a necessidade de mais disciplina s de LIBRAS, ou seja, uma carga horária maior estudando a língua além da oferta de disciplina s específicas para a educação especial.



“Mais disciplinas de LIBRAS, além de outras voltadas para educação especial.” (BRUNO)

“Conhecimento mais aprofundado em línguas de sinais da língua inglesa e, sobretudo nas metodologias abordadas.” (DAVI)

“Acredito que deveria ter uma disciplina específica para isso, porque não somos preparados para lidar com alunos surdos ou com outra deficiência na sala de aula.” (FERNANDA)

Contudo, a resposta de Davi ao mencionar “conhecimento da língua de sinais da língua inglesa” nos faz questionar se ele entende que o ensino de Língua Inglesa para surdos perpassa pelo ensino da ASL. Lembramos que isto representaria acrescentar outra língua (além do Português e do Inglês) estrangeira à complexa miscelânea com que o surdo já precisa lidar.

Além disso, sendo o curso de Letras um curso extenso, com uma carga horária de 2880 horas, nos parece que a implementação de disciplina s extras não seja a melhor solução. Principalmente porque, como já foi enfatizado, será na sala de aula que os procedimentos do professor inclusivo serão construídos.

Através das vozes dos participantes – professores em formação – depreendemos que há ainda uma grande insegurança para lidar com alunos surdos, posto que, ao contrário do que eles esperavam, nem a academia nem os professores mais experientes conseguiram incorporar às prescrições do gênero profissional de professor de inglês inclusivo o que se deve fazer para assegurar que a inclusão ocorra de modo eficaz, garantindo não só a socialização mas a aprendizagem de todos. No entanto, é evidente que todos estão cientes de que precisam se desenvolver enquanto professores inclusivos e, principalmente, estão sensibilizados no tocante às questões relativas à surdez.

Após essa discussão focalizando as questões de pesquisa, ou seja, as interações do aluno surdo, o trabalho do professor iniciante e a formação na licenciatura em Letras no tocante à surdez na visão do professor iniciante, serão apresentadas a seguir algumas reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa não foi construída com o intuito de responder os diversos questionamentos que vêm surgindo acerca da educação inclusiva, normatizada na legislação de nosso país. Surgiu com o intuito de levar a comunidade acadêmica e os professores em formação a refletirem sobre seu papel na construção de um novo saber, um novo gênero profissional, que vai além do gênero profissional do professor, entendendo suas atribuições, que é o gênero profissional do professor inclusivo. Mais que isso, de que forma a comunidade acadêmica pode contribuir para a efetivação da escola inclusiva.

Conforme nos indicaram os relatos dos professores em formação através dos questionários, os alunos surdos e com deficiência auditiva inseridos na escola precisam lidar com a barreira comunicativa da língua que os impede de efetivamente interagir com os demais alunos e com o professor, ficando dependentes da presença do intérprete, e tendo comprometida a sua aprendizagem. Contudo, caminhos sempre são encontrados, e estas interações não apenas podem ocorrer, mas também ser implementadas pela difusão da LIBRAS ligada a uma melhor preparação de professores e intérpretes para que trabalhem em conjunto.

Este trabalho nos indica que o professor hoje em sala de aula ainda não está preparado para lidar com a surdez e a deficiência auditiva, não sabendo como implementar mudanças em suas aulas de modo que elas atinjam tanto a alunos ouvintes quanto a alunos surdos. De fato, não sabemos ainda sequer se, para os alunos surdos que já precisam aprender o português como língua estrangeira e precisam aperfeiçoar-se no uso da língua de sinais o estudo da língua inglesa seja realmente essencial. Será que não seria mais proveitoso que fossem submetidos ao português como língua estrangeira? Ou se querem estudar a língua inglesa, que fosse feito em outro horário em turmas de alunos surdos e de deficiência auditiva cujos objetivos de aprendizagem são semelhantes?

Por fim, nos deparamos com a descoberta de que a condição de professor em formação é privilegiada do ponto de vista de desenvolvimento de novos meios para lidar com o novo público da escola inclusiva, posto que

podem, no espaço acadêmico, discutir, fazer e refazer tentativas de implementação de práticas eficazes para garantir a aprendizagem desses alunos.

Se não conseguimos trazer respostas objetivas a tantas indagações que surgem ao se refletir acerca da inclusão de surdos, podemos inferir que o momento é de pesquisa acerca do tema. Pesquisa esta que precisa ser realizada em parceria entre as escolas e a comunidade acadêmica, sendo o espaço propiciado pelas disciplinas de estágio e por iniciativas como o PIBID o ideal para que se possam formar professores conscientes dos desafios que representam a inclusão e mais, professores dotados de capacidade reflexiva para que, no exercício da profissão, possam (re) fazer as construções de seu gênero profissional incluindo-se o agir inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA Éden Veloso; MAIA FILHO, Valdeci. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. 4. Ed. Curitiba: Mãos Sinais, 2011

ALVES. Edneia de Oliveira; DANTAS. Marie Goretti; Peixoto. Janaína Aguiar. *LIBRAS: Plano de Curso*. João Pessoa: UFPB, 2014.

ARMSTRONG. David F. *William C. Stokoe, Jr: Founder of Sign Language Linguistics 1919-2000*. Disponível em: <<http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>> 01/ 12/ 2014.

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BELARTTO. Odir. *A construção da Identidade Social*. *Revista do Curso de Direito da FSG*, Caixias do Sul, ano 3, n.5, Jan/Jun.2009 <<http://ojs.fsg.br/index.php/direito/article/viewFile/242/210>> Acesso em: 11 nov. 2014.

BIZIO. Lucimar. *Língua de sinais e língua materna*. The ESPecialist. PUC/ SP, vol. 35, no 2 (120-134) 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/21458/15688>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 09 de Fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626/ 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611/ 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 9 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. INES. Portal do *História do INES*. Disponível em: <[http://portalines.ines.gov.br/ines\\_portal\\_novo/?page\\_id=1078](http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078)>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. Portal do MEC: *PIBID – Apresentação*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233&Itemid=468](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=468)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CAMPBELL. Selma Inês. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. *Aspectos Sócio-Históricos, Linguísticos e Culturais da Surdez*. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Org). *Libras*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

CHAER. Galdino; DINIZ. Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO. Elisa Antônia. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais. Araxá, MG. vol.1, n. 1, 2005.

CONSEPE. Resolução 45/2010. Aprova a inclusão da disciplina Libras – Língua Brasileira de Sinais, como componente curricular nos Cursos de Graduação, e dá outras providências. Disponível em < [http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep45\\_2010.pdf](http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep45_2010.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DANTAS, Rosycléa. *A proposta Educacional Inclusiva: aspectos da legislação*. In: MEDRADO, Betânia Passos. (Org.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 33 – 55.

DONATO. Adriana de. *Tópicos Principais da Educação Bilingue*. In: FARIA. Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE. Marianne Carvalho Bezerra. (org.). *Libras*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

FAÏTA, Daniel. *Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 57- 80.

GESSER, Audrey. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial. Agosto, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

HALL. Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Lamparina: 2014.

LOUSADA, Eliane. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

MEDRADO, Betânia Passos. *Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa*. In: MEDRADO, Betânia Passos. (Org.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21- 28.

NOVAES. Edmarcius Carvalho. *Surdos: educação, direito e cidadania*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2014.

REICHMANN. Carla Lynn. *Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária*. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. *Projetos e praticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.101 – 124.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81- 104.

STROBEL. Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais*. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice A**

### **Modelo do questionário aplicado aos colaboradores**

**UFPB – CCHLA – DLEM**  
**Outubro 2015**

Caro/a colega,

Venho solicitar a sua colaboração para o preenchimento deste questionário para fins da elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso, cuja temática é Inclusão de alunos surdos nas aulas de Inglês sob a perspectiva dos professores em formação, sob a orientação da professora Carla L. Reichmann.

Com este questionário, compartilharemos um pouco da sua perspectiva sobre a formação e o trabalho docente ao se deparar com alunos surdos em sua sala de aula. Descobrir que práticas são adotadas, se ocorre alguma mudança em termos de planejamento, e de que forma a formação docente contribui ou poderia vir a contribuir com a inclusão efetiva de alunos surdos.

Vale lembrar que seu nome será preservado na produção do trabalho, ficando a identidade do participante sob total confidencialidade.

Qualquer dúvida ou informação podem ser solicitadas por e-mail: [lucaspeixoto85@gmail.com](mailto:lucaspeixoto85@gmail.com)

### **INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO**

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada assinalando a alternativa desejada;
- Nas respostas subjetivas, procure abranger ao máximo a questão abordada;
- Procure responder a todas as perguntas.



**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Curso/Período

E-mail:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

1. **Você lida ou já lidou com alunos surdos?**  
( ) sim      não ( )
2. **Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**  
\_\_\_\_\_
3. **Você tem contato com surdos em outros contextos ( ex. Família, vizinhos amigo...) ?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. **Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. **Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. **Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos surdos? Se ainda não pagou, que contribuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. **Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

---

---

---

---

8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que se tornou mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.

---

---

---

---

---

9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?

---

---

10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?

---

---

---

---

---

11. Havia a presença de intérprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?

---

12. O intérprete sabe falar Inglês?

---

13. De que forma o intérprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.

---

---

---

---

---

14. Como ocorre a interação entre o professor e o intérprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao intérprete seu planejamento para as aulas? Comente.

---

---

---

---

---

15. Você já aplicou atividades em sala?

(   ) sim   (   ) não   (   ) em breve

16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?

---

---

---

---

17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?

---

---

---

---

---

18. Considerando o que você vêm observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos  
(   ) positivamente   (   ) negativamente

Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção.

---

---

---

---

---

19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?

(   ) sim   (   ) não

Comente sua resposta.

---

---

---

---

20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.

---

---

---

---

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

---

---

---

---

**22. O que você entende por inclusão?**

---

---

---

---

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art. 1º incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

---

---

---

---

---

---

---

**MUITO OBRIGADO!!**

**LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO**

## Apêndice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de graduação no Curso de Letras (Língua Inglesa) na Universidade Federal da Paraíba. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Carla Lynn Reichmann, cujo objetivo é analisar como ocorre a inclusão de alunos surdos nas aulas de Inglês sob a perspectiva dos professores em formação.

Sua participação envolve o preenchimento de um pequeno questionário que acompanha esse documento. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es). E-mail: [lucaspeixoto85@gmail.com](mailto:lucaspeixoto85@gmail.com)

Atenciosamente,

---

Lucas Carlos de Souza Peixoto  
Matrícula: 11400178

---

Carla Lynn Reichmann  
Matrícula: 1204954

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do Participante

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## **Apêndice C**

### **Dados colhidos com questionário**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome: ALANA ( FICTÍCIO)

Curso/Período: 8º Letras - Inglês

E-mail:

Data: /10/2014

#### **PERFIL / CARACTERIZAÇÃO**

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( X ) sim      não (   )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: 1 (Um)

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos amigos...)?**

R: Sim. Já tive uma vizinha surda.

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R: Sim, na universidade.

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: A princípio fiquei assustada, pois não sabia como ensiná-los. Fiquei frustrada também, porque como professora (em formação) sinto que deveria saber.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos suros? Se ainda não pagou, que contrubuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: Ainda não. A disciplina de LIBRAS é importante pois viabiliza a comunicação entre professor e aluno com deficiência auditiva, no entanto, não habilita/qualifica o professor para o ensino de pessoas com deficiência auditiva.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiencia e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Na única aula que dei, a interprete estava presente, então a aluna interagiu praticamente aula inteira com a interprete. Quanto ao professor titular este não fazia nenhuma adaptação.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que se tornou mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Quanto ao professor titular, este dava a mesma aula, sem adaptações para todos os alunos. Quanto a min, foi realmente difícil pensar em algo que incluísse a aluna surda. Pensamos em imagens, total physical response. Mas na aula que dei, só usei imagens.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: A minha comunicação com ela se deu por meio da interprete. Idem para o professor.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Além da interprete, às vezes, eles falavam diretamente com a aluna deficiente auditiva, gesticulavam.

**11. Havia a presença de interprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: Sim.

**12. O interprete sabe falar Inglês?**

R: Não.

**13. De que forma o interprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R: A interprete ajudava bastante, sem ela, a aluna surda seria excluída, pois as aulas não eram adaptadas.

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o interprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao interprete seu planejamento para as aulas? Comente.**

R: Não havia, exatamente um planejamento, A interprete ficava a parte do assunto ao mesmo tempo que todos os alunos. A interprete quando não entendia algo, questionava o professor.

**15. Você já aplicou atividades em sala?**

( X ) sim ( ) não ( ) em breve

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R: Não sabia bem o que fazer. Levei imagens e contei muito com a mediação da interprete.

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Isso é bastante complicado. Talvez o speaking não seja o foco, pois o aluno surdo precisaria falar inglês em LIBRAS. O foco deveria ser leitura e escrita, eu acho.

**18. Considerando o que você vem observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos?**

( ) positivamente ( X ) negativamente

Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:

R: Sinto que da forma como se tem feito, a aluna acaba com várias dúvidas que a interprete não consegue explicar. O professor, por sua vez, também não consegue. Acho que se ela estivesse em uma sala com um professor especializado, ela renderia muito mais.

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim      ( X ) não

Comente sua resposta:

R: Não estou sendo formada para isso, para lidar com os alunos com deficiência visual ou qualquer outra.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: As experiências em Estágio Supervisionados, as discussões sobre esse assunto, Nada específico.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R:

**22. O que você entende por inclusão?**

R: Incluir é dar às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades, direitos e deveres que são dados àquelas sem deficiência.

**23. O Decreto N 711/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1º incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: Com relação à sala de aula, deveria ser oferecido os aparatos necessários para uma aula inclusiva. De toda forma se o professor não souber nada adiantará. Por isso, o essencial é que haja mudanças na formação do professor.

MUITO OBRIGADO!  
LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO



## Apêndice D

### Dados colhidos com questionário

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome: BRUNO (FICTÍCIO)

Curso/Período: Letras \ Inglês 4º Período

E-mail:

Data: 10/10/2014

#### PERFIL / CARACTERIZAÇÃO

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( X ) sim      não (   )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: 1 (Um)

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos, amigos...) ?**

R: Não

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R: Não

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: Preocupado, tendo em vista que os professores não possuem habilitação para lidar com eles, e não há um profissional para acompanhar o aluno.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos surdos? Se ainda não pagou, que contribuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: Ainda não paguei, entretanto, acredito que ela contribua para o professor efetuar comunicações básicas com alunos surdos. Porém, acredito que apenas uma disciplina não seja suficiente para promover a fluência ao graduado em LIBRAS.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Não houve adaptação. Inclusive, a aluna surda se recusa a aprender LIBRAS. Ela é excluída pela escola.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que tornou-se mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Não. Infelizmente, de acordo com minhas observações, ela é excluída.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: Através de leitura labial e gestual.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Apenas através de leitura labial e gestual.

**11. Havia a presença de interprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: Não a aluna se recusa a aprender a falar LIBRAS.

**12. O interprete sabe falar Inglês?**

R: Não há interprete.

**13. De que forma o interprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R:

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o interprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao interprete seu planejamento para as aulas? Comente.**

R:

15. Você já aplicou atividades em sala?

( X ) sim ( ) não ( ) em breve

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R: Poucas vezes observei a aluna em sala. Desta forma, não me adequei na regência que fiz. Ela não estava presente.

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Não sei. Não possuo leitura sobre isso, nem nunca me comuniquei com um para saber.

**18. Considerando o que você vem observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos**

( x ) positivamente ( ) negativamente

**Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:**

R: A aluna surda possui diversas amizades pela escola. Os alunos a ajudam a compreender as pessoas, e auxiliam as pessoas a compreendê-la.

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim ( x ) não

Comente sua resposta:

R: Não paguei ainda a disciplina de LIBRAS, e ainda desconfio que ela seja insuficiente.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: Apenas a disciplina LIBRAS.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R: Mais disciplinas de LIBRAS, além de outras voltadas para educação especial.

**22. O que você entende por inclusão?**

R: A inserção das pessoas excluídas, marginalizadas, oferecendo direitos iguais a todos.

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1º incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: Oferecer um profissional adequado para acompanhar os alunos com necessidades especiais, além de capacitar os professores para lidarem com eles.

MUITO OBRIGADO!  
LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO

## Apêndice E

### Dados colhidos com questionário

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome: CARLOS

Curso/Período: 9º Letras Inglês

E-mail:

Data: \_\_/11/2014

#### PERFIL / CARACTERIZAÇÃO

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( X ) sim      não (   )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: 1 (Um)

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos, amigos...)?**

R: Não.

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R: Não.

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: Achei interessante, pois queria saber como eles se comportam nas aulas.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos surdos? Se ainda não pagou, que contribuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: Estou pagando, no momento, ainda não tive a oportunidade de por em prática o que estrou aprendendo sobre LIBRAS, mas as contribuições que posso ver e entender o aluno quando ele fizer alguma pergunta, manter um diálogo que proporcione a interação necessária entre professor e aluno.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Não vi adaptações p/ a inclusão do aluno surdo.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que se tornou mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Não tive ainda a oportunidade de planejar p/ a sala de aula surda.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: Por leitura labial.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Por leitura labial e alguns gestos com as mãos que não sei se são de LIBRAS porque não o sabe.

**11. Havia a presença de interprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: Havia, mais foi por pouco tempo, não o vejo mais com ela.

**12. O interprete sabe falar Inglês?**

R: Não.

**13. De que forma o interprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R: Ele explicava as atividades para a aluna e ajudava-a na interação com outros alunos.

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o interprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao interprete seu planejamento para as aulas?Comente.**

R: É meio confuso, mas a professora interagia com o interprete quando ele tinha alguma dúvida, a atividade transcorria bem quando era escrita.

**15. Você já aplicou atividades em sala?**

( ) sim ( X ) não ( ) em breve

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R:

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Para min, o objetivo que considero fundamental para o aluno surdo é a significancia das palavras, enfatizando leitura e escrita, se o aluno aprende que tal palavra significa algo, o objetivo foi atingido.

**18. Considerando o que você vem observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos?**

( X )positivamente ( ) negativamente

**Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:**

R: Para min, o aluno surdo serve como exemplo de superação, o que motiva os alunos ao seu redor, pois estes ajudando mutuamente, descobrem meios para ressignificar o aprendizado por exemplo, uma aula em que a aluna surda pediu ajuda a outro aluno, ele não estava prestando atenção á aula e teve qye fazê-lo para poder explicar á aluna.

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim      ( X ) não

Comente sua resposta:

R: Não, a disciplina de LIBRAS não é suficiente para contemplar todos os aspectos de uma língua, torna-se necessária a criação de outras disciplinas envolvendo LIBRAS.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: Recentemente, surgiu a disciplina de LIBRAS e isto já é um grande passo, porém, para me tornar um professor inclusivo, a grade deveria contemplar disciplinas que envolvam outras necessidades.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R:

**22. O que você entende por inclusão?**

R: Envolver o máximo possível de pessoas para formar uma unidade que se co-opera mutuamente.

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: O ideal seria a formação do professor em LIBRAS, proporcionado pelo governo, No caso dos professores de LE. Acrescentaria-se a especialização na língua de sinais da língua correspondente.

MUITO OBRIGADO!

LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO

## **Apêndice F**

### **Dados colhidos com questionário**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome: DAVI

Curso/Período: 8º Letras - Inglês

E-mail:

Data: 06/11/2014

#### **PERFIL / CARACTERIZAÇÃO**

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( X ) sim      não (   )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: Cinco ou mais.

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos, amigos...) ?**

R: Não.

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R: Em observações de aulas nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: Um pouco perdido, porém desafiador.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos surdos? Se ainda não pagou, que contribuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: No momento estou pagando. Mas eu ainda não conseguir ver relevância no quesito lidar com eles, ou seja, qual metodologia ou material usar em aulas que surdos estão presente. A disciplina é restritamente focada na comunicação, no conhecimento da LIBRAS.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Nunca tive que dar aulas para alunos surdos, meu contato foi somente por observação. O que pude perceber foi que a professora usava de exercícios mais visuais e, no contexto de língua inglesa, (junto ao interprete), as aulas se davam pela datilologia.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que se tornou mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Segundo minha observação, sim.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: Através de um interprete.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Percebi que alguns alunos ouvintes sabiam algo sobre a LIBRAS, contudo outros alunos ouvintes tinham comportamento até agressivo com os colegas surdos.

**11. Havia a presença de interprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: Sim.

**12. O interprete sabe falar Inglês?**

R: Não sei responder.

**13. De que forma o interprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R: Os exercícios e as provas eram diferenciados dos demais e focavam muito na escrita, além da datilologia.

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o interprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao interprete seu planejamento para as aulas? Comente.**

R: Acredito que sim, pois aparentemente não se havia nenhum conflito no decorrer das aulas.

**15. Você já aplicou atividades em sala?**

( ) sim ( X ) não ( ) em breve

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R: Nunca lidei diretamente, dando aula para um.

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Não. Um aluno surdo não precisa, obviamente de duas habilidades, porém acho que na escola o aluno surdo fica limitado á escrita o que ainda não é suficiente para a sua proeficiência na sua outra língua estrangeira. Para haver mais um progresso, acredito que ASL, por exemplo, deveria ser explorada nas aulas de língua inglesa.

**18. Considerando o que você vem observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos**

( ) positivamente ( X ) negativamente

**Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:**

R: Acredito que um professor não consegue dar foco para dois tipos de alunos tão distintos, ainda mais no contexto público da escola nbrasileira. Um interprete facilita (e muito), mas



muitas vezes esta não sabe a língua de sinais da língua inglesa e o professor não sabe LIBRAS, tampouco os sinais da língua inglesa (como um professor de uma escola inclusiva me falou).

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim      ( X ) não

**Comente sua resposta:**

R: Não tenho domínio de LIBRAS, muito menos na ASL, por exemplo. Além disso, considero minha carga metodológica fraca ou quase inexistente no contexto de ensino de língua inglesa para surdos.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: Apenas na comunicação, o que mesmo assim não é suficiente quando esse contato com a LIBRAS ou o aluno surdo e na disciplina de LIBRAS ou Estágio Supervisionado.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R: Conhecimento mais aprofundado em línguas de sinais da língua inglesa e sobretudo nas metodologias abordadas.

**22. O que você entende por inclusão?**

R: A inclusão representa uma relação entre dois diferentes para a quebra do preconceito e respeito ao outro.

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1º incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: Não vejo muito sentido (não sei) do Português no benefício da aprendizagem da língua inglesa (digo, a língua de sinais). Primeiramente, no estágio inicial, o aluno surdo deveria aprender a língua de sinais do inglês a partir da LIBRAS. Após este trabalho, através do português escrito. O aluno aprenderia a língua inglesa escrita. Penso assim devido a noções básicas que um aprendiz de uma língua estrangeira deve ter: começando pela apresentação e mais tarde um posicionamento mais crítico na língua. Acredito que o ponto de partida é a desenvoltura na língua de sinais da língua inglesa, assim isso seria o pontapé para lidar com a língua de forma mais direta, útil e divertida.

MUITO OBRIGADO!  
LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO

## **Apêndice G**

### **Dados colhidos com questionário**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome: EDUARDO

Curso/Período: Letras - Inglês

E-mail:

Data: /10/2014

#### **PERFIL / CARACTERIZAÇÃO**

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( x ) sim      não (   )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: 1 (Um)

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos, amigos...)?**

R: Não.

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R: Sim, na escola Índio Piragibi onde faco estágio.

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: Fiquei contente em saber que teria contato direto com este tipo de aluno.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos suros? Se ainda não pagou, que contrubuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: Sim, poucas contribuições, o que posso dizer é que posso me comunicar com alguns, mas de forma alguma explicar um conteúdo ou algo que teria mais utilidade em sala de aula.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiencia e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Não dei aula para surdas apenas observei algumas. O que vejo é que os professores, escrevem claramente as informações no quadro. E no momento as turmas têm interprete.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que se tornou mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação? Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Acredito que os professores que vejo não fazem muitas mudanças quanto ao planejamento.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: Minha comunicação é limitada, apenas algumas coisas e cumprimentos.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Pelo que lembro não há muita comunicação entre eles, mas geralmente por meio do intérprete.

**11. Havia a presença de intérprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: No começo não, mas atualmente sim.

**12. O intérprete sabe falar Inglês?**

R: Não, no way! \o/

**13. De que forma o intérprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R: Decodificando as informações, mas não explicando assuntos complexos, uma vez que eles não precisam ter domínio sobre o assunto.

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o intérprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao intérprete seu planejamento para as aulas? Comente.**

R: Não vejo muita interação entre eles. Quando o intérprete tem dúvidas, ela pergunta ao professor.

**15. Você já aplicou atividades em sala?**

( X ) sim ( ) não ( ) em breve

Obs: Não para surdos.

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R: Tinha planos de fazer uma aula visual que envolvesse coisas cinestricas na qual ninguém falasse uma palavra. A aula do silencio. seria uma opção. Mas isso seria apenas para um dia. Nas aulas constantes nunca pensei em dar.

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Acredito que, eles estão aprendendo uma segunda língua estrangeira sendo o português a primeira.

**18. Considerando o que você vem observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos?**

( X ) positivamente ( ) negativamente

**Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:**

R: É um saber comum meu, não tenho como comprovar, mais acredito que independente das diferenças, sempre podemos aprender uns com os outros.

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim      ( X ) não

Comente sua resposta:

R: Não sei, muito sobre Libras, não existem disciplina s com o foco Inglês\Libras. Para falar a verdade acho que deveria existir uma formação específica para isso.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: NADA, a disciplina Libras é muito pouco, e se você não tiver interesse menos ainda, não existe preparação de modo geral.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R: Aumentar significativamente a carga horária de curso incluindo pelo menos 3 disciplina s de Libras, 4 de Libras - Inglês, outra de como lidar com as diferenças, como fazer planos de aula para este tipo de aluno, etc. E claro este profissional merecia uma melhor remuneração, outra opção seria uma graduação Letras - português - inglês - libras.

**22. O que você entende por inclusão?**

R: Quando todos tem os mesmos direitos podendo interagir com o meio em que vivem sem dificuldades. Quando todos respeitam uns aos outros, e etc.

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: Acho que a medida ideal seria uma grande mudança, na formação do profissional, nos recursos, interpretes\ professores com formações específicas p/ cada area. E que o inglês de fato fosse visto comoterceira lingua.

MUITO OBRIGADO!  
LUCAS CARLOS DE SOUZA PEIXOTO

## **Apêndice H**

### **Dados colhidos com questionário**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome: FERNANDA

Curso/Período: Letras - Inglês 7ºP

E-mail:

Data: 04/10/2014

#### **PERFIL / CARACTERIZAÇÃO**

**1. Você lida ou já lidou com alunos surdos?**

( X ) sim      não ( )

**2. Se respondeu sim à pergunta anterior, quantos?**

R: Aproximadamente 10 no Lyceu entre 2008 e 2010 e aproximadamente 8 no Índio Piragibe.

**3. Você tem contato com surdos em outros contextos (ex. Família, vizinhos, amigos...)?**

R: Não

**4. Tem contato com surdos de educação inclusiva em outros contextos diferentes do PIBID? Em que contextos?**

R:

**5. Como você se sentiu ao descobrir que teria aluno(s) surdo(s) em suas turmas?**

R: Nesse período, no estágio, fiquei pensando em como fazer para incluir o aluno surdo efetivamente na sala de aula. Mas ainda não cheguei a ministrar minha aula.

**6. Você já pagou a disciplina de LIBRAS na UFPB? Que contribuições você considera que a disciplina lhe deu para lidar com alunos suros? Se ainda não pagou, que contrubuições você considera que a disciplina lhe daria, para lidar com alunos surdos na sala de aula?**

R: Não. Acredito que poderei me comunicar pelo menos de forma mínima com meus alunos. Pois não gosto de ter que falar por meio do interprete.

**7. Foi preciso fazer alguma adaptação nas aulas para atingir os alunos surdos? Que tipo de adaptações? Descreva considerando sua experiencia e suas observações das aulas do professor titular.**

R: A professora do Lyceu não fazia nada. A do Índio Piragibe, após explicar o que fazer aos alunos ouvintes, foi falar com os alunos surdos, pois a interprete não estava na sala. Em outro momento, essa segunda professora disse que teríamos que colocar a tradução das palavras em inglês para que o interprete entenda e possa falar com eles.

**8. E quanto ao planejamento das aulas e/ou atividades? Você sentiu que tornou-se mais difícil realizá-lo de modo a atingir os alunos surdos? Houve alguma modificação?**

**Comente considerando sua experiência e suas observações das aulas do professor titular.**

R: Ainda não planejamos uma aula voltada para uma turma com alunos surdos.

**9. Como ocorre ou ocorreu a comunicação entre você e o(s) aluno(s) surdo(s)? E entre o professor e os alunos surdos?**

R: A professora do Lyceu só falava e o interprete que acompanhava e a outra professora vai e tenta se comunicar diretamente com os alunos.

**10. Como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes?**

R: Na época em que estudei com alunos surdos, poucos alunos ouvintes se comunicavam com eles. Já nessa escola que estou estagiando, eles se misturam mais. Mas ainda fica cada um no seu grupo.

**11. Havia a presença de interprete junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?**

R: Na maioria das vezes sim. Acontecia de faltar, mas havia sim.

**12. O interprete sabe falar Inglês?**

R: Não.

**13. De que forma o interprete ajuda aos alunos surdos na compreensão e execução das atividades pedidas em classe? Descreva o que você pôde observar.**

R: Ele apenas interpreta o que o professor diz. Na escola do estágio o intérprete ainda para e pergunta algo a professora quando ele não entende.

**14. Como ocorre a interação entre o professor e o interprete? Eles se ajudam de alguma maneira? O professor consegue passar ao interprete seu planejamento para as aulas? Comente.**

R: Na escola que estudei, não havia esse relacionamento. Já na escola que estou estagiando a professora sempre está conversando, com o interprete e eles aparentemente tem uma boa relação.

**15. Você já aplicou atividades em sala?**

( ) sim ( ) não ( X ) em breve

**16. O que você fez ou pretende fazer para atingir o aluno surdo?**

R: Eu não sei ainda. A única coisa que sei é que tenho que me monitorar para anotar as informações/instruções necessárias no quadro.

**17. Você considera que os objetivos de aprendizagem de língua Inglesa dos alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes? Que objetivos são esses? Se há alguma diferença, que diferenças você identifica?**

R: Não, Porque a LI representa uma L3 para o aluno surdo, portanto, acredito que é ainda mais complicado pois enquanto para os alunos ouvintes a LM é português para os surdos a LM é LIBRAS. Então, a própria utilização da LM dos alunos em SA é mais complicada. Dessa forma, eles acabam não tendo as mesmas vantagens que os alunos ouvintes têm.

**18. Considerando o que você vêm observando nas aulas, você acha/sente que a inclusão de alunos surdos na sala de aula junto com alunos ouvintes interfere na aprendizagem dos alunos surdos**

( ) positivamente ( X ) negativamente

**Explique sua resposta, se possível, exemplifique com alguma situação que chamou sua atenção:**

R: Não acho que os alunos são inclusos apenas por estarem no mesmo espaço que alunos ouvintes. Acho que eles são deixados de lado pelos professores que observei e não acompanham o que o professor diz quando o interprete não está. Potanto, acho que a aprendizagem por parte dos alunos surdos deixa a desejar.

**19. Na condição de professor em formação você se sente preparado para lidar com alunos surdos?**

( ) sim ( X ) não

Comente sua resposta:

R: Acredito que ainda tenho que me policiar para não excluí-los.

**20. O que a formação no curso de Letras lhe oferece para ser um professor inclusivo, considerando os alunos surdos? Comente.**

R: Não há nenhuma disciplina que ajude nisso. A não ser uma disciplina optativa em que a professora passa um pouco por esse tema.

**21. Se respondeu não à pergunta anterior, o que você considera necessário na graduação para lhe ajudar a tornar-se um professor efetivamente inclusivo, considerando os alunos surdos?**

R: Acredito que deveria ter uma disciplina específica para isso, porque não somos preparados para lidar com alunos surdos ou com outra deficiência na sala de aula.

**22. O que você entende por inclusão?**

R: Acredito que incluir é mais do que colocar os alunos na sala de aula com alunos ouvintes. É fazer com que todos os alunos possam interagir, aprender com o outro e aprender a lidar com a diferença.

**23. O Decreto N 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial determina em seu Art 1º incisos V e VI que é dever do Estado ofertar apoio necessário, com vistas a facilitar a educação, e a adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Do seu ponto de vista, considerando o que tem vivenciado em sala de aula, e que, para os alunos surdos, sua língua natural é a LIBRAS, sendo o Português caracterizado como L2, o Inglês, portanto já seria uma terceira língua estudada por eles, que medidas seriam ideais a serem aplicadas na sala de aula?**

R: Essa é uma pergunta para mim desde o semestre passado. Eu simplesmente não sei o que fazer com a língua inglesa em SA para que os alunos possam aprender se eu não sei falar LIBRAS e o interprete não fala inglês. Como os alunos construirão sentido na SA se a LM deles não é a minha LM e nem dos demais alunos?

MUITO OBRIGADO!!